

Eva Österlind

Disciplinering via frihet

Elevers planering av sitt eget arbete

UPPSALA 1998

Doktorsavhandling för filosofie doktorsexamen i pedagogik framlagd vid
Uppsala universitet 1998

ABSTRACT

Österlind, E. 1998: Disciplinering via frihet. Elevers planering av sitt eget arbete. (Disciplining via Freedom. Independent work and student planning). Written in Swedish with an English summary. Acta Universitatis Upsaliensis. *Uppsala Studies in Education* 75. 165 pp. Uppsala. ISBN 91-554-4169-6.

The dissertation deals with the issue of freedom and control in connection with the concept of individualized learning, which is expanding in Swedish compulsory schools together with mixed-age education. My overall question is how changes in teaching interplay with tendencies in society.

Many teachers combine independent work (IW), with calendars in which the students plan their work. The teacher's ultimate goal with IW is to develop the students' *responsibility* for their schoolwork, by giving them some *freedom*. According to the students, the whole point of IW is the possibility to choose. The purpose of this study is to analyze how students experience to plan their own work, and if their approaches to planning are related to their social background. The empirical study is based on interviews with 49 students, ages 10–12.

Characterized by metaphors, the students relate to their calendar as if it is a *Tool* which helps you to do what you want, a *Rail* which reduce friction and increase speed, or a *Guide* which is something to follow. Students' conceptions of planning vary according to their social background.

IW implies increased freedom in some respects and increased control in others. It can be interpreted either as an updated version of the old "productivity concept", or as a serious attempt to get rid of the "assembly line" in education. It is obvious that the power of the pupils *as a group* is weakened by IW. One consequence of individual work plans is that some of the responsibility is shifted from the teacher to the pupil. Another aspect is that it gives students more freedom to act according to their *habitus*. IW could be the manifestation of a new expression, "responsible freedom" (*ansvarig frihet*), created in the Swedish curriculum (Lpo 94). Today children are socialized into a view of *time as a limited resource*, which is a very *effective* means of *self-discipline*.

Keywords: student planning, self control, discipline, time socialization, time management, independent study, individualized instruction.

Eva Österlind, Department of Education, Uppsala University, Box 2109, SE-750 02 Uppsala, Sweden

© Eva Österlind 1998

ISSN 0347-1314

ISBN 91-554-4169-6

Cover design: Jerk-Olof Werkmäster

Typesetting: Editorial Office, Uppsala University

Printed in Sweden by Gotab, Stockholm 1998

Uppsala University Library, Box 510, SE-751 20 Uppsala, Sweden

Innehållsförteckning

Förord	9
------------------	---

Del 1: Bakgrund

KAPITEL 1: Eget arbete och elevernas planering	13
Eget arbete.	14
Elevernas planering	15
Läroplanerna om elevplanering som inflytande och ansvar	17
Planering för ökad motivation och prestation	19
Motivation: individualisering, disciplinering – och tid!	20
Disciplinering och kontroll – vardagsmat för lärare och elever	22
Olika sätt att se på den dolda läroplanen.	24
Metainläring och kulturell grammatik	26
Betydelsen av skolarbetets organisering	28
Problem och syfte	32
KAPITEL 2: Frihet och beroende	34
Individualisering och disciplinering	34
Tidens dekontextualisering	35
Inskolning till den nya tiden	37
Tid är pengar	38
Att 'styla' sig själv och 'designa' sitt liv	39
Den ofrånkomliga planeringen	40
Personlighetens icke-suveräna aspekt.	41
Bourdieu's habitusbegrepp.	44
Utbildning och social reproduktion.	46
Sammanfattning	48

Del 2: Metod

KAPITEL 3: Utgångspunkter	53
Att närma sig habitus	53
Fenomenografins kännetecken	54

Relationen mellan habitus och uppfattning	56
Om uppfattningar och förhållningssätt.	58
Definition av fenomenet.	59
Kunskapande som relation	60
Avvägningen mellan spontanitet och reflexion	60
Sättet att ställa frågor	61
Förvandlingen från tal till text	62
Strävan efter objektivitet	63
KAPITEL 4: Genomförande	65
Elevgruppens sammansättning.	65
Elevintervjuer.	66
Frågekonstruktion och förberedelse	67
Uppläggning och genomförande	68
Frågestil och felkällor.	69
Bearbetning och analys	70
Enkäter	70
Felkällor och etiska problem	72

Del 3: Resultat och diskussion

KAPITEL 5: Arbetssättet på Åkern och Ängen.	77
Beskrivning av arbetet på Åkern	78
Motiv för eget arbete – lärarintervju 1	78
Beskrivning av arbetet på Ängen	80
Motiv för eget arbete – lärarintervju 2	80
Elevernas syn på eget arbete	81
Hur gör eleverna när de väljer ämne?	82
Ansvarig frihet	83
Lärrarroll och klassrumskontroll	84
KAPITEL 6: Elevernas förhållningssätt.	86
Elevernas förståelse av planering	86
Elevernas förhållningssätt till planeringsboken	88
Redskap – frihetlig anpassning	89
Räls – prestationsinriktad anpassning	91
Rättesnöre A – godvillig anpassning	94
Rättesnöre B – oreflektad anpassning	97
Rättesnöre C – motvillig anpassning	99
Kommentar till beskrivningskategorierna	101
Eget arbete och elevernas förhållningssätt.	102
Elevernas förhållningssätt i relation till tid	104
Arketypiska förhållningssätt?.	105
Elevernas förhållningssätt i relation till kön, årskurs och skola.	107

KAPITEL 7: Förhållningssätt och social kontext	110
Socioekonomisk indelning utifrån föräldrarnas yrken	111
Famijernas resurser och livsstil	113
Yrke eller livsstil som indelningsgrund?.	116
Relationen mellan elevernas förhållningssätt och ursprung	118
Länken mellan elevernas förhållningssätt och föräldrarnas yrken	119
I vardagen möts det förflutna och framtiden.	125
Individens habitus, förhållningssätt och framtidsperspektiv	126
KAPITEL 8: Sammanfattning.	129
Vad kan eget arbete betyda för eleverna?	130
Nya spelregler i klassrummet	132
Eget arbete och elevplanering i ett samhällsperspektiv	135
English Summary	139
Referenser	151
Bilagor.	159

Förord

Undervisning är en komplex verksamhet. En skolforskning som vill vara till nytta för verksamma lärare bör behandla frågor som är inom räckhåll för vad lärare kan påverka – utan att fördenskuU ta ramarna förgivna eller föreskriva enkla lösningar. Att låta praktikens fenomen vara utgångspunkt för forskningen kan öka dess användbarhet, även om forskarens arbete inte kan ligga till grund för konkret handling eftersom ”begreppsliga analyser ... aldrig kan infånga allt det som det praktiska förnuftet rymmer”.¹

I spänningsfåltet mellan individuella och strukturella faktorer, och mellan ideal och realitet har lärare ett visst handlingsutrymme, ”om ån beskuret så dock sållan till fullo utnyttjat”.² Eget arbete har tagit form bland verksamma lärare, utan inblandning av forskare eller politiker. Det innebär att arbetssåttet har prövats i praktiken, men inte utsatts för kritisk granskning. Min förhoppning är att bidra till en fördjupad diskussion av verksamheten i klassrummet, och först och fråmst vill jag tacka de lärare och elever som låtit mig ta del av sina tankar och erfarenheter kring planering och eget arbete.

Avhandlingen har vuxit fram i samspel med min handledare Ingrid Carlgren, som med energi och träffsäkerhet satt fingret på svaga punkter i konstruktionen och därmed bidragit till att förstärka den – på sikt. Handledningen har sållan varit ’medhårs’, men alltid engagerad och seriös. Tack Ingrid!

Att skriva en avhandling är i grund och botten ett ensamt arbete, just därför blir kontakten med kollegor så värdefull. Jag har haft glådjen att delta i Mezzo-seminariet, där vi ågnat oss åt att tänka högt tillsammans. Hjärtligt tack till Inger Eriksson, Eva Forsberg, Britt-Marie Gustafsson, Birgitta Lidholt, Viveca Lindberg och övriga seminariedeltagare. Jag har även fått vägledning och handfasta råd från Ingrid Heyman, Sverker Lindblad och andra vid pedagogiska institutionen i Uppsala, t.ex. Ingegerd Öfverstedt, vars vänliga tillmötesgående betydde en hel del i början av mitt arbete vid institutionen.

Tack också till Högskolan Dalarna, som på olika sätt har bidragit till att underlätta arbetet. En sak är säker, ingen avhandling utan insatser av bibliotekarier och tekniker, tack för hjälpen! Ledningen för Dormsjöskolan förtjänar en eloge som gav mig husrum när avhandlingen behövde flytta hemifrån. Till mina närmaste säger jag: Tack för att ni har stått ut. Nu kommer jag hem.

¹ Callewaert (1986 s.167).

² Franke-Wikberg (1986 s. 85).

Del 1

Bakgrund

Inledningsvis beskrivs ett sätt att organisera arbetet i klassrummet, kallat eget arbete. En central aspekt av eget arbete är elevernas planering, som granskas ur olika synvinklar. Det första kapitlet avslutas med en presentation av syftet. I kapitel 2 lämnas tillfälligt skolkontexten för en utblick över individualiserings-tendenser och andra inslag i samhällsutvecklingen, som utgör en bakgrund mot vilken eget arbete kan framträda. I kapitel 2 presenteras också Bourdieus habitusbegrepp.

Eget arbete och elevernas planering

Mitt övergripande intresse gäller relationen mellan skolans arbetsformer och förändringar i arbetsliv och samhälle. Intentionen med föreliggande arbete är att förstå aktuella förändringar i skolarbetets organisering: hur de samspelar med socialiseringen i olika samhällsskikt och hur de svarar mot tendenser i samhällsutvecklingen.

I fokus står det sätt att organisera skolarbetet, som kallas eget arbete. Eget arbete kan ses som ett alternativ till traditionell undervisning – genomgång i helklass följt av individuellt arbete – och innebär bland annat att eleverna varje vecka gör en individuell, skriftlig planering, i en personlig planeringsbok.

Beteckningen *eget arbete* ger vid sökning i artikelsök (nov. 1996) ett tjugotal referenser, men endast ett par handlar om undervisning. De övriga ger en fingervisning om eget arbete som skilt från *arbete åt någon annan*. Man arbetar själv, i eget intresse, för sin egen skull osv. I förlängningen ligger att 'starta eget', att bli egen företagare. Överfört till skolan pekar terminologin mot att under tiden för eget arbete så arbetar eleven åt sig själv, till skillnad från den övriga tiden då eleven arbetar åt någon annan, kanske läraren. Det är naturligtvis inte så enkelt, men att smaka på formuleringen 'eget arbete' kan ge upphov till oväntade associationer.

Jag kom i kontakt med eget arbete i samband med forskningsprojektet "Skolarbetets Organisering och Mening". SOM-projektet (1993) utgår ifrån att olika sätt att organisera arbetet i klassrummet förmedlar olika, oftast implicita budskap till eleverna. Skolarbetets organisering bildar den kontext som ger elevernas skolarbete mening, oavsett om den tillskrivna innebörden stämmer överens med lärarens intentioner eller ej. Organiseringen av skolarbetet, vilken till skillnad från strukturella och individuella faktorer är något som läraren kan påverka, behöver belysas och problematiseras.

Eget arbete har växt fram bland verksamma lärare, och spridits horisontellt på lärares initiativ. Det kan tolkas som att eget arbete i någon mån motsvarar praktikens krav, och att det fungerar bättre än traditionell helklassundervisning, åtminstone i vissa avseenden. Ett försök att förändra skolarbetets organi-

sering som pågått i många år är ingen modefluga, utan förtjänar att analyseras och diskuteras. Men eget arbete har inte utsatts för kritisk granskning, kanske för att det inte är en officiell reform.

Eget arbete

Eget arbete innebär enligt mina iakttagelser framför allt att eleverna arbetar på egen hand oberoende av de övriga eleverna, med uppgifter som läraren mer eller mindre definierat i förväg. Uppgifterna är av olika svårighetsgrad och omfattning, vilket ger eleverna möjlighet att inom vissa gränser välja ambitionsnivå. Det är också vanligt att eleverna vid eget arbete kan välja mellan två eller flera ämnen, oftast matematik och svenska. Det medför att eleverna arbetar i sin egen takt med olika uppgifter, och parallellt med olika ämnen, vilket i sin tur innebär att genomgång i helklass inte fyller någon funktion. Arbetssättet kan innebära att läraren erbjuder ett utbud av uppgifter, diagnostiska prov etc. som i hög grad är rutinartade eller självinstruerande. Eget arbete tycks medföra att lärartid frigörs för individuell hjälp till enskilda elever, och att individualiseringen underlättas. Nivåskillnader inom klassen blir lättare att hantera och det öppna tävlandet sägs minska, främst i matematik. Elevernas prestationer blir på dessa lektionstimmar mer privata och skyddade från offentlighetens ljus, vilket medför att rangordningen i klassen inte syns så tydligt. Problemet med sysslösa elever som väntar på hjälp minskar, för om en elev 'kör fast' och läraren dröjer kan eleven byta uppgift eller ämne och arbeta vidare.

För att läraren ska kunna överblicka och kontrollera elevernas prestationer när de arbetar med olika saker, krävs att elevernas arbete bokförs. Ett sätt att ordna detta är att låta eleverna själva planera sin arbetsvecka och sedan markera när arbetet är utfört. En sådan skriftlig elevplanering kan ge läraren kännedom om elevens ambitionsnivå och resultat. Samtidigt ger den eleven ett visst inflytande över arbetet, t.ex. möjligheten att välja något lätt när man är trött, eller att fördjupa sig efter eget intresse. Arbetssättet kan ses som en utveckling av betinget, då alla elever arbetar i sin egen takt, men enligt en gemensam arbetsgång (jfr Carlgren 1994).¹

Framväxten av eget arbete kan kopplas ihop med åldersintegreringen som skett på låg- och mellanstadiet. På tio år har åldersintegrerad undervisning i grundskolan ökat från att omfatta ca 1 % av eleverna 1982 till närmare 10% av eleverna 1992 (Sundell 1993). Eftersom åldersintegrering är mycket ovanlig på högstadiet, är siffran i praktiken högre för låg- och mellanstadiet.²

¹ Arbetssättet kan vara inspirerat av Pluckrose's ideer om flexibel undervisning, eller Montessoripedagogik som bygger på elevens intresseval och självriktande material med ökande svårighetsgrad.

² Åldersintegreringens framväxt, motiv och konsekvenser granskas av Sandqvist (1994) och Sundell (1993).

Åldersintegrering medför rimligtvis att den nivåmässiga spridningen inom en klass ökar, så att det blir ännu svårare att försöka hålla ihop klassen. Åldersintegrering kräver – och underlättar – en individualiserad undervisning. Individualisering medför behov av noggrann dokumentation av varje elevs arbete och när dokumentationen sätts i system blir steget till att överge det gemensamma schemat inte så stort. Samtidigt minskar utrymmet för den dynamik som kan ligga i helklassdiskussioner, lärarledda presentationer, grupparbeten och gemensamma projekt. Individualisering sägs minska den öppna konkurrensen, men elevernas medvetenhet om egna och andras prestationer är fortfarande hög. För vissa barn kan åldersintegreringen medföra *ökad* press, Sundell (1993) citerar en flicka som berättar att när hon gick i klass fem och sex, var det ”hemskt när fyrona låg före en i matte” (s. 74).

Individualiseringen kräver att läraren frigörs från sin allmänna övervakande och pådrivande funktion, vilket möjliggörs genom elevernas planering, enligt en utvärdering av Carlgren (1988). Eget arbete innebär att skolans arbetsformer ändras ”från lärarstyrd klassundervisning till ’planeringsstyrt’ elevarbete” (Carlgren 1994 s. 11). Eget arbete medför enligt Bickham (1982) att lärarrollen förändras: ”Utifrån mina observationer verkar det som om elevernas egen planering i hög grad ersätter lärarens tidigare funktion av att ’leda och fördela’ arbetet” (s. 17).

Tydligen innebär eget arbete att vissa styrande och kontrollerande funktioner förändras och att *ansvaret* för skolarbetet *förskjuts* från läraren till eleven. Det som skiljer eget arbete från traditionellt skolarbete är att varje elev arbetar oberoende av de övriga, och att *varje elev planerar sitt arbete själv*.

Elevernas planering

Planering kan beskrivas som att i relation till ett mål göra bedömningar och val bland olika alternativ. Det är en aktivitet som bl.a. kräver reflexion mot bakgrund av egna erfarenheter, och har ett inslag av abstraktion. Det skulle kunna betyda att eleverna tränas att bedöma tidsåtgång, arbetskapacitet, ambitionsnivå samt arbetsuppgifternas omfattning och svårighetsgrad. Men kan barn över huvud taget planera?

I studien *Kan åttaåringar planera?* redovisar Bickham (1982) iakttagelser från en lågstadielklass där eleverna själva planerar en del av skolarbetet. Eleverna tycks arbeta målmedvetet för att uppfylla sina planeringar, men Bickham ställer sig frågande till hur veckoplaneringen genomfördes:

Det verkade som om elevernas önskan att göra färdigt det de hade planerat för dagen var ett reellt mål för dem som styrde deras handlingar. (s.32)

Många elever tog inte mera än fem minuter för att planera en hel veckas arbete. --- Var elevplanering i denna klass endast en tom ritual? (s. 33)

För att elevplaneringen ska fungera krävs enligt Bickham (1982) att varje elev kan göra en realistisk bedömning av sin egen kompetens och varken underskattar eller överskattar sin förmåga. Bickham finner detta paradoxalt, för att eleverna ska kunna planera krävs att de redan kan planera, men hon observerar att läraren går in och försöker påverka eleverna när de stannar på vad läraren anser vara för lätt nivå.

För att eleverna ska kunna planera krävs förutom *självkännedom* sannolikt också något slags *tidsmedvetenhet* (jfr Piaget 1969), en förmåga att lösgöra sig från nuet och blicka framåt, utifrån det förflutna. Enligt Westergren (1990), har barn inte en fullständig förståelse av det formella tidssystemet före 11 års ålder, och kan inte förstå en tidsaxel före 14 års ålder. Om vi godtar Piagets tes att barn, även i skolåldern, har lättare att hantera det konkreta än det abstrakta, skulle det rent generellt vara lättare för barn att utvärdera något de just deltagit i, än att planera något som ska genomföras i framtiden, allra helst om det som ska planeras inte har något tydligt samband med en konkret situation. Det talar också för att förståelse av den mer abstrakta framtiden utvecklas sist, efter förståelsen av nuet och det förflutna, av vilka barnet har konkreta erfarenheter.

Vad kan då planering betyda för eleverna? Ett rimligt antagande är att planering betyder olika saker för olika elever beroende på deras bakgrund och erfarenheter. Skillnaderna kan bero på olika grad av kognitiv utveckling, men de kan också bero på sociala eller kulturella skillnader i miljön. Heath (1983) visar att barn, beroende på sitt sociala ursprung, förhåller sig på olika sätt bl.a. till den outtalade regeln att 'allt har sin tid':

At school, there was a time to sit down, a time to listen, a time to draw, a time to eat ... Trackton children had, before their entry to school, lived in a flow of time ---

Roadville children, on the other hand, had grown up "on schedule" (s. 275)

Elevers erfarenheter kan underlätta eller försvåra planering av skolarbetet beroende på om planering framstår som naturligt och önskvärt eller som främmande och onödigt. Pramling (1986a) menar att samma undervisning uppfattas på olika sätt av eleverna, och att det beror på deras tidigare erfarenheter och deras förmåga att förstå innehållet (vad) och situationen (hur). Jag vill tillägga att även barnets upplevelse av *mening* (varför), den innebörd eller tolkning barnet ger undervisningens form och innehåll, i hög grad påverkar barnets slutsatser och agerande. Ekerwald (1983) poängterar att barnets förmåga att förstå undervisningen i hög grad *beror på* barnets tidigare erfarenheter. Vi kan nog ta för givet att barn, liksom vuxna, förhåller sig på olika sätt till planering. Att själv planera sitt arbete kan av eleverna tillskrivas flera olika innebörder, t.ex. att tid är en bristvara, att var och en ska sköta sitt, att man kan påverka sin situation men också får stå till svars, och att självkontroll är nödvändig.

Läroplanerna om elevplanering som inflytande och ansvar

En översiktlig granskning av grundskolans läroplaner (Lgr 62, 69, 80 & Lpo 94) beträffande elevmedverkan i planeringen av skolarbetet, visar en strävan efter ökat elevinflytande, främst i form av ökade valmöjligheter. Till detta har man knutit förhoppningar om ökad motivation och effektivitet samt ökat ansvarstagande från elevernas sida.

I Lgr 62 betonas det fria valets princip – de olika linjerna är inte längre spärrade av betygskrav – som ett fundament för grundskolan och en grundläggande övning i demokrati. Man förväntar sig också att valfriheten ska innebära ett ökat föräldraengagemang och ett breddat samarbete mellan hem och skola. Valfriheten anses kunna leda till ökad självkännedom och ses som värdefull i samband med skolans fostran av eleverna. Det talas vidare om elevernas medverkan i planeringen vid starten av ett arbete, under rubriken *motivation*:

Ett sätt att skapa en positiv förhållning och öka intensiteten i studierna är att låta eleverna vid starten av ett arbete allt efter sina förutsättningar *medverka vid planeringen* (Lgr 62 s. 46)

I avsnittet om *individualisering* sägs att:

elevens inställning till arbetet i skolan, hans förmåga att anpassa sig till förhållandena där, att samarbeta, att ta egna initiativ och att med uthållighet fullfölja en uppgift betyder mer för studieframgången än enbart en god intellektuell utrustning. (s. 51)

Formerna för disciplin beskrivs under rubriken *gemenskap och samarbete*:

I förhållandet lärare-elever bör ett funktionellt samarbete med delat ansvar eftersträvas. Disciplinen bör närmast ha karaktären av självdisciplin (s. 53).

Lgr 69 är i stora delar lik sin föregångare. Under avsnittet *lärostoff inom flera ämnen* behandlas ekonomiska frågor; utbildning beskrivs som en investering för framtiden. Resonemanget fortsätter med samhälls- och privatekonomiska frågor, sambandet mellan arbete och pengar, att eleverna ska vara rädda om skolans material etc. Till sist kommer ett stycke om tid, som ger uttryck för en modern, rationell tidsuppfattning:

Ungdomarna bör lära sig värdesätta tiden antingen som produktionsfaktor i form av arbetstid eller som fritid. Om de inser, att fritiden har ett ekonomiskt värde, därför att man avstår från de pengar man skulle kunnat tjäna vid en alternativ användning av tiden, bör de bli angelägna om att utnyttja fritiden till sådana sysselsättningar som skänker största möjliga tillfredsställelse och som bidrar till deras personliga utveckling ... Undervisningen bör dock inte utesluta ägna uppmärksamhet åt hur man vinner personliga fördelar genom att handskas klokt med sin tid och sina pengar. (Lgr 69 s. 46)

Tiden ses som en råvara, en resurs som kan förslösas eller förädlas, och man skiljer inte på tid och pengar. Elevernas fria val motiveras åter grundligt, och förstärks nu av fritt valt arbete. Anvisningarna om grupparbete är omfattande, bland annat ska eleverna efterhand få bära mer av ansvaret genom att bestämma vissa ordningsregler själva.

Även i Lgr 80 framhålls det fria studievalet som ett sätt att skapa och vidmakthålla motivation. Eleverna ses som experter när det gäller att utvärdera. Elever och lärare ska tillsammans planera omfattning, ordningsföljd, metoder och läromedel för studiet av de huvudmoment som läroplanen anger:

I den pedagogiska planering till vilken rektor ... kallar skall representanter för eleverna delta i samma antal som personalen, på högstadiet med rätt för eleverna att även delta i besluten. Kan planeringen ske i ett klassråd, där alla elever – inte enbart representanter – deltar är detta att föredra. (Lgr 80 s. 44)

I Lpo 94 fortsätter argumenteringen för ökat inflytande, men framför allt ökat ansvar – med stark individbetoning. Borta är talet om grupparbete, klassråd och gemensamma beslut. Under rubriken *Elevernas ansvar och inflytande* anges att skolan skall sträva mot att varje elev tar ”personligt ansvar för sina studier” och ”successivt utövar ett allt större inflytande över sin utbildning” (s. 13). Läraren skall bland annat:

- utgå från att eleverna kan och vill ta ett personligt ansvar för sin inläring och för sitt arbete i skolan ---
- tillsammans med eleverna planera och utvärdera undervisningen. (Lpo 94 s. 14)

När det gäller *Bedömning och betyg* framhålls att skolan ska sträva efter att varje elev:

- utvecklar ett allt större ansvar för sina studier och
- utvecklar förmågan att själv bedöma sina resultat och ställa egen och andras bedömning i relation till de egna arbetsprestationerna och förutsättningarna. (s. 16)

I avsnittet om skolans värdegrund sägs under rubriken *Rättigheter och skyldigheter*, att valfrihet och inflytande skall utveckla elevernas förmåga att ta personligt ansvar:

Genom att få välja kurser och ämnen och genom att delta i planeringen och utvärderingen av den dagliga undervisningen, kan eleverna utveckla sin förmåga att utöva inflytande och ta ansvar. (s. 7)

Man myntar också ett nytt uttryck: ”ansvarig frihet” (s. 5). De medel som anges är att eleverna deltar i planering och utvärdering, och utvecklar sin förmåga att själva bedöma sina prestationer. I *Skola för bildning* (SOU 1992:94 s. 105 ff) förs ett liknande resonemang i avsnittet *Förändrade krav på ansvar, inflytande och kompetenser m.m.* där det framhålls att inflytande alltid måste vara knutet till ansvar. Kraven på de anställda att ”tänka själva” (s. 108), ta

eget ansvar och lösa problem tenderar att öka i arbetslivet. Det räcker inte längre att kräva att eleverna sköter sitt skolarbete och passar tider, det ”krävs att eleverna får en ny roll” (s. 105).

Planering för ökad motivation och prestation

Innebörden av planering kan växla beroende på omständigheter och perspektiv. I läroplanens texter ser det ut som om betydelsen av planering har förskjutits, från att i Lgr 62 ha betraktats som ett motivationshöjande inslag, och en väg till självdisciplin och självkänedom, till effektivitetens och vinstmaximeringens princip i Lgr 69, där ansvaret för ordningen i viss mån delegeras till eleverna för att utnyttja elevgruppens dynamik. I Lgr 80 betraktas planering som ett redskap för elevinflytande, som helst ska utövas i klassråd, där alla elever deltar i kollektiv planering av gemensamma angelägenheter. I Lpo 94 återkommer idén att med hjälp av valfrihet och medverkan i planeringen ge den enskilde eleven ökat inflytande, och därmed förmå eleven att ta ett större ansvar för sina studier.

Tyngdpunkten i planeringskonceptet ser ut att ha startat i valfrihet, inflytande och ökad motivation för eleven och dennes familj att engagera sig i skolan, för att sedan ses som medel för att uppnå maximal effektivitet, därefter betraktats som ett sätt för eleverna *som grupp* att hävda sina intressen och ge dem en möjlighet till inflytande över sina gemensamma villkor i skolan, för att åter landa i planering som en möjlighet för *den enskilda individen* att utveckla inflytande över, men framför allt ett ansvar för sina studier. Planering förväntas alltså enligt läroplanerna leda till ökat inflytande, engagemang och ansvar, och indirekt till förbättrade prestationer.

Inom näringslivet användes planering ursprungligen för ökad produktivitet och effektivitet. Men kan planering överföras från ett område som näringslivet, med sina specifika syften till en helt annan verksamhet med andra syften, utan att omformas, eller betyder skolkontexten att synen på tid och effektivitet måste omprövas? Brown (1990) kritiserar ett stereotypt sätt att se på lärares planering och argumenterar för att det inte går att överföra ”the simple management model” från näringslivet till skolan. Kunskap är inte en produkt jämförbar med bilar och Brown hävdar att det finns avgörande skillnader mellan skolan och affärsvärlden.

Carlgren (1988) tolkar lärares syn på planeringens funktion som att elevernas planering kan leda till att de arbetar med större motivation.

Genom den egna planeringen behöver man inte ’lura’ eleverna till motivation. De utvecklar en glädje i arbetet. Och när det är tråkigt ... är det en tillfredsställelse i att slutföra det. (s. 12)

Carlgren (1994) konstaterar att elevernas planering fungerar som drivkraft för arbetet, men hon anser att det är mer tveksamt om arbetssättet gynnar utveck-

lingen av förståelse eller om det snarare förstärker inläring av fakta och färdigheter. Eget arbete tycks vara en praktisk lösning på kravet att individualisera undervisningen, men kan samtidigt motverka lärandet (Carlgren 1994):

Kravet att bli klar med sitt schema på utsatt tid, av att hela tiden 'gå framåt', att nå resultat i termer av hur många sidor i boken man avverkat etc. är svårt att förena med problematisering och utveckling av fördjupad förståelse. (s. 12)

Ur lärarperspektiv kan elevplanering eventuellt vara uttryck för ett nygammalt effektivitetstänkande, att via ökat elevinflytande och större ansvar nå 'högre produktivitet' i undervisningen. Men elevplanering kan också ses som en väg att komma *bort* från prestationstänkande och 'löpande-band-arbete' för eleverna, genom individualisering och intresseval. Det finns alltså olika, delvis motsägande sätt att se på planering. Den retoriska innebörden av elevplanering kan ur ett lärar- och läroplansperspektiv sammanfattas som att det handlar om att via individualisering och valmöjligheter öka elevernas motivation, så att de tar ökat ansvar för sin inläring och även lär sig att arbeta självständigt och utnyttja tiden effektivt.

Motivation: individualisering, disciplinering – och tid!

Ett av pedagogikens centrala problem är *motivation*, diskrepansen mellan skolans värld och elevernas värld, eller skillnaden mellan vad elever vill och måste. Bristande överensstämmelse mellan lärares och elevers intentioner kan tacklas på olika sätt: "Teachers the world over use praise, rewards, corporal punishment ... to motivate students" skriver Berlak och Berlak (1981 s. 149). De ser bestraffning som en väg till motivation, vilket skiljer sig från hur begreppet används i Sverige, där motivation i allmänhet ses som en motpol till straff. Det pekar på att straff och motivation har ett delvis dolt samband, kontroll (jfr 'piska och morot'). Motivation, i betydelsen att väcka elevens lust att samarbeta, betraktas som ett mer modernt och humant alternativ än olika former av bestraffningar för att upprätthålla ordning och disciplin. För att öka elevernas motivation utan att behöva använda negativa sanktioner, har framför allt *individualisering* setts som en lösning. Individualisering är sedan länge ett prioriterat mål i centrala läroplanstexter. Lärarnas problem har varit att åstadkomma individualiserad undervisning inom skolklassens ram. Att skapa motivation via individualisering kan ses som en form av *disciplinering*.

Ett annat indirekt, diskret och modernt sätt att disciplinera eleverna är att skola in dem i ett tänkande om tiden som en resurs att utnyttja. *Tid* är en omstridd och central dimension i skolan. En av de första pedagogiska undersökningarna hade just tid som oberoende variabel.³ I förordet till Anderson (1984) talar Westbury och Reid om "the concept of teaching as the manage-

³ Frågan var om elever som tränade stavning 15 minuter extra per dag blev bättre på att stava. Man fann inget stöd för detta (Anderson 1984, med hänvisning till Rice 1897).

ment of attention over time.” Ofta har frågor om lärarnas undervisning och elevernas aktiviteter kopplats till ett effektivitetstänkande. Wittrock (1986) påpekar dock att det är troligt att ”time-to-learn”, ”time-on-task” och andra liknande concept bara ger en antydning om de yttre förutsättningarna, men att inläringen alltid beror på hur eleven faktiskt använder tiden: ”it is again *the learners’ generation of meaning* from the teaching that influences achievement” (s. 311, min kursiv.). Tiden i skolan har även granskats ur ett s.k. kritiskt perspektiv och ett stort mått av ’dödtid’ i form av väntan har uppmärksamats av bl. a. Jackson (1968).

För att strukturera diskussionen om tid i undervisningen anger Ben-Peretz (1990) fyra olika perspektiv. Två av dessa, ”instructional time” och ”curricular time” handlar om den officiella, formella undervisningen, men de säger inte mycket om vad som faktiskt äger rum under den avsatta tiden enligt Ben-Peretz. De två andra, ”sociological time” och ”experienced-personal time” tar större hänsyn till hur tiden upplevs av de inblandade, och hur tidsuppfattningen formas i en viss kontext.

Skolbarns upplevelser av spänningsfältet mellan yttre, objektiv klocktid och inre, subjektiv tid har undersökts av Westlund (1996). Klocktiden används för kulturell organisering men också för kontroll och disciplinering. I skolan är klocktiden allestädes närvarande och överordnad pedagogiska och innehållsliga frågor, och lärare beskrivs av Westlund som tidsorienterade snarare än uppgiftsorienterade:

eleverna fostras in i ett tänkande ... som förutsätter effektiv tidsanvändning och noggrann planering med siktet inställt på framtiden. ---

Elever och lärare styrs av temporala konventioner som grundar sig på en uppfattning om en yttre, mätbar, värdefull och objektiv tid i en kultur som värdesätter en systematisk och regelbunden livsföring. (s. 48)

Vissa elevgrupper tycks ha lättare att anpassa sig beroende på en samstämmighet mellan hemmets och skolans tidsuppfattning enligt Westlund. Andra elever gör motstånd och söker ett ”temporalt frirum”, kanske genom ”mentalt skolk” (s. 188). Anpassning till den yttre tidsramen är en civilisationsprocess som medverkar till att forma individens sociala habitus, men det finns även ett utrymme för individuella tidsupplevelser menar Westlund. Hon ser väntan som en form av koordinering till de kollektiva tiderna i skolan, men eget arbete sägs ge utrymme för en viss autonomi och bidra till att skapa en ”tät tid” (s. 179), som av eleverna upplevs gå fortare än traditionella lektioner.

Westlund menar att elevernas tidsupplevelser i skolan transformeras till ”tidskompetens” och hon identifierar ett antal ”tidsläxor” (s. 106 ff.). Westlund anser att skolmiljön effektivt reproducerar sociala tidsfakta, både explicit och implicit, i form av en dold läroplan. Eleverna ska bli punktliga, effektiva och prestationshungriga; ”moralinläringen innebär att eleverna ska internalisera prestationslust och en vilja att göra lite mer. Prestationslusten ska så att säga integreras i elevernas motivation.” (Westlund 1996 s. 160)

Enligt Foucault (1987), är *tidsschemat* centralt i disciplineringsprocessen, det ska avvärja risken att tiden förspills och intensifiera utnyttjandet av varje ögonblick. Under eget arbete kan det tyckas som om klocktiden och schemat mjukas upp, när eleverna delvis kan utforma sitt eget schema. Men *flexitid* är enligt Beronius (1986):

ett utmärkt exempel på hur även en arbetstidsorganisering som vanligtvis upplevs som mer 'fri', är minst lika kontrollerad och disciplinerande som den fasta arbetstiden. (s. 118)

Systemet med flexibel arbetstid förutsätter en nogsam registrering. (s. 119)

Om ett fel eller någon oklarhet uppstått ... kan sökarljuset systematiskt riktas bakåt ... tills det eventuellt uppdagas ett misstag och någon misstänkt. Blotta möjligheten av att få sina arbetsuppgifter ... genomlysta av en sådan "blick" fungerar också disciplinerande. (s. 124)

Det som ser ut som ökad frihet, flexitid, kan alltså innebära ökad kontroll enligt Beronius. Genom eget arbete har det tidigare vanliga, gemensamma skolschemat ersatts av individuella scheman, ett nytt och troligen mer effektivt system, som inte ska förväxlas med schemafrihet. Det kanske snarare är så att det nya systemet innebär ökad frihet *och* ökad kontroll, eller att balansen mellan frihet och kontroll ändras.

Disciplinering och kontroll – vardagsmat för lärare och elever

Berlak och Berlak (1981) har identifierat ett antal dilemman, som alla lärare måste hantera. De menar att varje lärare ofrånkomligen förhåller sig till motpolerna, men sällan placerar sig vid någon av ytterligheterna. Snarare är det så att lärare ständigt strävar efter att tillgodose både individen och gruppen, de snabba och de långsamma, de omotiverade och de ambitiösa, elevernas personliga intressen och kravet på ämneskunskaper. Det karakteristiska för verkliga dilemman är ju att de inte har någon given lösning.

Kontrolldimensionen handlar om var kontrollen förläggs och i vilken utsträckning. Avvägningarna handlar enligt Berlak och Berlak dels om huruvida läraren ser till "hela barnet" eller "barnet som elev", samt om läraren eller eleven har kontroll över tid, verksamhet och kravnivå. Lärare löser dessa dilemman genom att placera mer eller mindre av makten hos eleverna respektive behålla kontrollen själva, men avvägningen varierar i olika situationer och i förhållande till olika elever. Varken läraren eller barnet kan sägas kontrollera situationen; "Control becomes transformed into a qualitatively different form whereby both simultaneously may be said to be exercising control" (Berlak & Berlak 1981 s. 136). Författarna påpekar risken att misstolka fördelningen av makten om man inte ser till alla tre aspekterna; "Children would appear to

have greater control over time and operation than they actually do if one failed to take into account the Headmaster's inspections of the record books" (s. 141). Hög grad av elevkontroll i en aspekt kan neutraliseras genom hög grad av lärarkontroll i en annan.

Kontroll är en absolut nödvändig men inte tillräcklig förutsättning för att kunna bedriva undervisning konstaterar Denscombe (1985) som studerat klassrumskontroll ur ett sociologiskt perspektiv. Läraren är skyldig att upprätthålla kontroll och svara för elevernas säkerhet. I stort sett är den enskilda läraren tvungen att klara detta själv, utan stöd från kollegor eller skolledning. För att minska beroendet av personlig karisma utvecklar lärare tre olika kontrollstrategier som bygger på dominans, samarbete respektive organisering.⁴ Denscombe poängterar att alla lärare använder samtliga tre strategier, men i olika grad. Beroende på vilken strategi läraren använder utvecklar eleverna olika motstrategier. Dominansstrategin är otidsenlig enligt Denscombe, och skapar fler problem än den löser, eftersom den nuförtiden leder till öppna konflikter.

Samarbets- eller involveringsstrategin begränsar effekten av elevprotester genom att utnyttja dem snarare än att bekämpa dem. Läraren strävar efter att neutralisera eller inkorporera elevernas kultur och använda den för sina egna syften. Läraren söker uppnå elevernas frivilliga medverkan genom bland annat resonering, motivering och vänlighet. Det gäller att till varje pris få eleverna engagerade. En av lärarna uttrycker det som att: "I'm friendly till it hurts." (Denscombe 1985 s. 119). Vänligheten bygger på elevernas möjlighet till kulturell identifikation med läraren – annars kan vänligt resonering göra elever misstänksamma och avvaktande, enligt Denscombe. Strategin går bra ihop med idén om elevinflytande och sägs passa lärare som inte vill framstå som auktoritära.

Den organisatoriska strategin vilar på tydliga rutiner och god ordning, och ger eleverna ett visst inflytande över schema och innehåll genom individualisering. Strategin förutsätter ett visst elevengagemang – vilket är mer självklart i vissa skolor, och personliga relationer – vilket kan vara tveeggat, enligt Denscombe (1985). Kontrollfrågan avpersonifieras och görs till ett organisatoriskt problem. Målet är att hålla eleverna sysselsatta, "keeping 'em busy" (s. 124), eftersom omotiverade, uttråkade och sysslolösa elever uppfattas som den främsta källan till oordning.

Om undervisningen bedrivs i form av eget arbete förändras antagligen förutsättningarna och formerna för lärarens kontroll, och därmed elevernas motstrategier. Eget arbete tycks ju medföra bland annat att väntetider och sysslolöshet minskar, vilket kan betraktas som en stor fördel ur ett kontrollperspektiv. Eget arbete kan ses som exempel på en kombination av en organisatorisk kontrollstrategi och en samarbetsstrategi, med tydliga rutiner, ett visst elevinflytande och en strävan att involvera och engagera eleverna. Dessa strategier ger enligt

⁴ Denscombe benämner dem *domination, co-optation & classroom management strategies*.

Denscombe (1985) läraren en möjlighet att hantera disciplineringen som ett organisatoriskt krav, och därmed minskar slitaget på läraren som person. En förutsättning för att dessa strategier ska fungera är dock enligt Denscombe att eleverna är någorlunda motiverade för skolarbetet.

Hittills har jag tagit för givet att arbetsformerna i klassrummet, som ju sällan är det explicita innehållet i undervisningen, påverkar eleverna på olika sätt, med eller utan lärarens medvetna avsikt. Detta är också en av mina utgångspunkter. Uttalade/oavsiktliga inslag i undervisningen kallas ibland för den 'dolda läroplanen', men begreppet är oklart och fenomenet är omtvistat.

Olika sätt att se på den dolda läroplanen

Jackson (1968) sökte fördjupa förståelsen av de grundläggande villkoren för klassrumsvardagen. Han använde sig av begreppet *Hidden Curriculum* för att formulera och lyfta fram det som eleverna lärde sig parallellt med det traditionella ämnesinnehållet. Jacksons exempel på sådan indirekt inläring var tålamod, passivitet och underordning. I Sverige diskuterades begreppet *den dolda läroplanen* av Broady (1980). Begreppet gör det möjligt att tala om något komplicerat på ett enklare sätt, genom att det slagkraftigt sammanfattar väsentliga aspekter av skolarbetet. Men ett sådant begrepp är som gjort för att utnyttjas av olika intressenter. Uttrycket 'den dolda läroplanen' kom att användas som en allmän beteckning på negativa inslag i undervisningen, och kopplades även till sociologiska reproduktionsteorier. Begreppet kritiserades också för att vara vagt och mytiskt, eftersom det inte gick att verifiera empiriskt. Begreppet blev politiserat, enligt Hlebowitsh (1994), som istället väljer att tala om skolans manifesta och latenta innehåll.

Hlebowitsh visar att fenomenet varit känt långt före 1968. Som exempel nämns att Dewey visade en klar medvetenhet om pedagogikens implicita innebörd, och pedagogens möjlighet att utnyttja och arbeta med både det latenta och det manifesta kunskapsinnehållet. Hlebowitsh efterlyser ett mer nyanserat synsätt, som han menar kännetecknar både Dewey och Jackson. Hlebowitsh stöder sig på Dewey och poängterar att undervisningens latenta sida är ett ofrånkomligt inslag i varje metod, och att den kan vara ett redskap för medvetna pedagoger, kanske främst när det gäller skolans allmänna värdemässiga fostran, exempelvis till demokrati.

Deweys medvetenhet om denna aspekt blir intressant eftersom han företräder progressivismen. Broady (1980) menar nämligen att det är i samband med spridningen av de progressiva ideerna – eleven i centrum och individualiserad undervisning – som skolans fostrande, disciplinerande och sorterande funktioner döljs. Broady menar också att "skolan fostrar *som institution*" (s. 22), inte för att enskilda lärare vill ha det så.

Skolans och inte minst lärarnas roll i reproduktions- och selektionsprocessen är en het potatis som många försökt ta i. Anyon (1981) fann i en studie av

fem skolor i olika sociala miljöer att skolornas arbetsformer skilde sig från varandra på ett sätt som stämde väl överens med de olika krav och villkor som gällde för elevernas föräldrar i arbetslivet. Anyon konstaterade att i skolor där elevernas föräldrar var arbetare ställde läraren krav på att eleverna skulle följa instruktionerna till punkt och pricka, och stor vikt lades vid rutiner och mekaniska procedurer. Eleverna tillrättavisades om de försökte tänka självständigt. Den lägre medelklassens barn skolades till att förstå vad de gjorde, och att man kunde gå tillväga på olika sätt. Tonvikten lades på att producera rätt svar i snygg och prydlig form. Barnen till föräldrar i den övre medelklassen fostrades att uttrycka sig personligt och det estetiska inslaget i undervisningen var centralt. Det var viktigt att elevernas arbeten var uttrycksfulla och originella, och elevens egen tillfredsställelse var ett betydelsefullt kriterium vid bedömning av resultatet enligt Anyon. I den skola där föräldrarna tillhörde den ekonomiska eliten, övades självförtroende och ledarskap genom att eleverna fick agera som lärare, och undervisa, hålla ordning, ge läxor osv. Även elevernas förmåga till analys, systemtänkande och problemlösning betonades.

Denscombe (1985) menar att alla lärare utvecklar kontrollstrategier som ett svar på arbetssituationens krav, men säger med adress till bl.a. Anyon att; "though links might be traced between classroom activity and the wider social structure ... an *intentional* link is hard to establish." (s. 7, min kursiv.). Det finns som jag ser det ingen direkt motsägelse mellan Denscombes och Anyons resonemang. Däremot innebär deras olika utgångspunkter (läraryrkets karakteristika respektive karakteristika för skilda positioner i produktionssystemet) olika tillvägagångssätt, fokus och resultat. Deras iakttagelser kan illustrera vad Bourdieu (1990) kallar "the paradoxes of objective meaning without subjective intention" (s. 62)

Att saker och ting som sker i skolan uppfattas på olika sätt, och att de kan ha mer än en innebörd, är ett stort och diffust fenomen. I ett försök att bena upp vad man kan mena med den dolda läroplanen tror jag att ett inslag är lärares uttalade intentioner med en viss verksamhet. Ur lärarperspektiv tror jag man kan se uttalade mål, förgivettagna ideal och uttalade intentioner, som olika sidor av samma sak. De uttalade intentionerna kan gälla dels innehållet och dels arbetssätt och rutiner, och det uttalade området kan vara mer eller mindre medvetet utnyttjat av läraren. Därutöver kan man särskilja oavsiktliga konsekvenser av undervisningen, och dessutom skapar varje elev sin egen förståelse av varje skolsituation. Denscombe (1985) hanterar skillnaden mellan lärar- och elevperspektivet som *Hidden Pedagogy*, respektive *Hidden Curriculum* (s. 51).

Kanske kan man instämma med såväl Denscombe som Anyon, om man tänker sig en annan nivå, där följderna av det som sker i klassrummet verkligen är dolda även för lärarna. Det som är oklart för aktörerna är skolans sorterande funktion, och grunderna för denna. Om man går bakvägen och tittar på vad skolsystemet producerar, är onekligen ett av resultaten fördelning av individer till högre utbildning och till arbetsmarknaden. Sortering blir då en av skolans

funktioner – men inte den enda. Det dolda inslaget i lärarnas arbete är att resultatet av denna sortering i så hög grad stämmer överens med vilken position, utbildning och inkomst elevernas föräldrar har. Detta måste med nödvändighet 'misskännas', med hänsyn till etiska värderingar och officiella mål.

Sammanfattningsvis kan tre olika aspekter urskiljas, dels outtalade men medvetna lärarintentioner, dels oavsiktliga konsekvenser av lärares agerande t.ex. i form av elevers tolkningar, och slutligen skolans sorteringsfunktion, framför allt sorteringsmekanismer. Är det att eleverna lär sig att veta sin plats och acceptera sin position i samhället, som är innehållet i den dolda läroplanen? Eller består den dolda läroplanen av det *icke-intentionella, spontana lärande* som sker hos eleverna, det som läraren kanske varken avsett eller är medveten om? Är detta eventuellt samma sak?

Broady (1980) menar att den dagliga attitydträningen är ett viktigt innehåll i undervisningen; "Barnen måste lära sig arbetsrutiner och vanligt folkvett ... Alla den dolda läroplanens krav är inte i sig av ondo" (s. 8), däremot menar Broady att det är av ondo att den är dold. Det som försvinner från dagordningen i samband med progressivismens inträde enligt Broady, är alltså skolans disciplinerande och sorterande funktioner. Men eftersom funktionerna kvarstår är det framför allt i *retoriken* om skolan som dessa funktioner förtigs eller förnekas. Man kan anta att detta påverkar tänkandet om skolan mer än vardagen i skolan, vilket troligen berör lärarkandidater, lärarutbildare och forskare mer än verksamma lärare.

Sannolikt har uttrycket "dold läroplan" bidragit till ökad medvetenhet om vissa av skolans mindre tjusiga funktioner, *men* det kan också ha bidragit till ökad förvirring och ett dubbelt misskännande av undervisningens villkor. Jag är ganska övertygad om att ingen lärare eller elev kan ha undgått att upptäcka skolans fostrande, disciplinerande och sorterande funktioner, men dessa har blivit icke-acceptabla inslag i läraryrket och något man helst inte talar om. Det kan ha inneburit att begreppet dold läroplan – byggt på tankefiguren att disciplinering och sortering är så oacceptabelt att det måste döljas, för att sedan avslöjas – i själva verket försvårat samtal om vissa grundläggande aspekter av läraryrket (jfr Carlgren 1997a). En annan problematik är att den dolda läroplanen sannolikt har olika innehåll för olika elever.

Metainläring och kulturell grammatik

Uttryck som 'den dolda läroplanen', 'metainläring' och 'kulturell grammatik' har en viss släktskap genom att de riktar uppmärksamheten på outtalade regelverk och underförstått innehåll i undervisningen. Metainläring kan beteckna *vad* eleven lär sig, parallellt med (eller istället för) det manifesta innehållet i undervisningen. Genom verksamhetsformerna kan eleven lära sig något om sig själv och sin egen förmåga, och t.ex. om vad som belönas. Metainläring kan också syfta på medvetenhet om *hur* man går tillväga för att lära sig

något. Begreppet får helt olika innebörd beroende på sammanhanget. När det gäller forskning om elevers tänkande betecknar det kunskap om inlärningsstrategier (se Wittrock 1986). I samband med den dolda läroplanen kan det användas för att beteckna hur elever lär sig att godta sin position i hierarkin (jfr Broady 1980). Problemet är att man inom respektive riktning ofta underförstår begreppets aktuella innebörd.

Oavsett hur man använder termen är det sannolikt att den metainläring som sker bland elever i en klass inte är entydig. Undervisningen betyder olika saker för olika elever, beroende på deras sociokulturella bakgrund (Ekerwald 1983). Enligt Bernstein (1983) är till exempel medelklassbarn medvetna om att den vuxne inte alltid vill ha det svar som instruktionen ytligt sett tycks kräva. Instruktioner av typen: "Gör som du vill!" tolkas av vissa barn som krav på en bestämd respons, medan andra barn inte förstår (jfr Mehan 1979). Öppna uppgifter i exempelvis bild kan upplevas som välkomna tillfällen till personlig utveckling och kreativitet, eller som vaga, olustiga situationer där eleverna känner sig osäkra och inte kan se någon nytta eller mening med arbetet (Pettersson & Åsén 1989). Fria arbetsformer kan leda till förvirring eller tolkas som ett tillfälle att arbeta extra hårt eller en chans att ta det lugnt och göra vad man vill. Elevernas olika sociala förhållanden och skilda erfarenhetsvärldar gör enligt Lindblad (1994) att arbetet i skolan får olika innebörd och fungerar på olika sätt för olika elever: "Skillnader bland eleverna i form av förmåga att hantera skolan som institution och att kunna utnyttja skolan för sina livsprojekt framstår då som skillnader i begåvning" (s. 223).

Kulturella skillnader som gör att läraren missbedömer barnens beteenden, är en förklaring till att elever misslyckas i skolan enligt Carlgren (1997b). Viktiga delar av skolkulturen tas för givna, men alla elever behärskar inte skolans "kulturella grammatik" (s. 17). Att göra den kulturella grammatiken explicit skulle kunna bidra till att överbrygga skillnaden mellan elevernas erfarenhetsvärld och skolkulturen menar Carlgren. Att implicit kräva ett elevbeteende som inte explicit formuleras, bidrar till att bevara ojämlikheten i skolan. Bourdieu formulerar det som att:

Genom att utbildningssystemet underlåter att explicit ge till var och en vad det implicit kräver, fordrar utbildningssystemet samtidigt av alla att de ska ha något som det inte gett dem. Detta består huvudsakligen av språklig och kulturell kompetens och ett förtroghetsförhållande till kulturen som bara kan uppstå ur familjeuppfostran när den överför den dominerande kulturen. (Bourdieu 1971/1977 s. 170)

I skolan utgår läraren generellt från att 'du kan om du vill', så att ansvaret för framgång eller misslyckande läggs på den enskilda eleven:

[the] individualist ideology of the school suggests to the pupil that the future can be controlled, it's 'up to you' if you 'work hard', 'revise sensibly', 'do your homework', 'plan your time carefully'. (Ball, Hull, Skelton & Tudor 1984 s. 42).

Det är kanske den enda rimliga utgångspunkten, och den som ger eleven största möjliga oberoende, men den innebär samtidigt att faktorer som ligger utanför elevens räckvidd förnekas. Enligt Callewaert och Nilsson (1980) beror skolans förstärkning av elevdifferenser just på att elever med olika bakgrund har skilda förutsättningar att utnyttja skolans möjligheter inom ramen för skolans krav. Under skoltiden förbättrar vissa elever sin förmåga att ”förhålla sig strategiskt till skolans icke-uttalade förutsättningar” (s. 371).

Beroende på kulturellt avstånd eller närhet till skriftlig planering i vardagen, kan eleverna behärska och utnyttja planeringen i skolan, eller drabbas av ’planeringssvårigheter’. Individualisering, liksom individuell planering, kanske innebär ökat inflytande för (vissa?) enskilda elever, men minskat inflytande för eleverna som grupp.

Betydelsen av skolarbetets organisering

I varje kultur finns samband mellan formerna för socialisering och försörjning. I vårt samhälle är dessa samband komplexa och med all sannolikhet delvis i otakt med varandra, skolan beskylls ibland för att släpa efter. Formerna för skolarbetet har dock förändrats, i relation till samhällsutvecklingen. Den väl synliga pedagogiken, med explicita krav och offentliga prestationer och straff, som syftade till anpassning i form av punktlighet, lydnad, och utantillkunskaper, har gradvis ersatts av en mer modern undervisning. En auktoritär pedagogik motsvarar inte kraven på flexibilitet och självdisciplin hos medborgarna. Pedagogiken måste nu bygga mer på elevens motivation och intresse, och syftar till självdisciplin, ansvar och förmåga att själv söka kunskap. Relationen mellan lärare och elev har förändrats, liksom elevrollen. Lärarrollen och formerna för bedömning av eleverna förändras också, i och med att eleverna arbetar mer individuellt, men läraren ändå måste behålla överblick och kontroll.

Jämfört med traditionell klassundervisning framstår eget arbete som en mer implicit arbetsform, som tycks bygga på att eleverna ’vet’ vad de ska göra och helst också ’vill’ göra det. Från att tidigare ha ingått i ett tydligt kollektiv får – eller måste – nu varje elev förhandla enskilt om sina arbetsuppgifter och villkor. Bernstein (1983) använder termen ”osynlig pedagogik” om en arbetsform där det *ser ut* som att barnet har en omfattande frihet att välja, och tillsynes själv reglerar sina aktiviteter. Ett annat kännetecken på osynlig pedagogik är att den i regel *försvagar* den synliga pedagogikens ålders- och könsklassificering av eleverna, till exempel genom åldersintegrering.

Sammanfattningsvis innebär den aktuella förändringen av skolans arbetsformer att traditionell helklassundervisning, som på 60-talet började luckras upp genom grupparbete och beting, nu i rask takt och delvis påskyndat av åldersintegrering tycks fasas ut av den arbetsform som kallas eget arbete.⁵ Kän-

⁵ Från att ha växt fram på initiativ från enskilda lärare har det nu blivit vanligt att införa åldersintegrering ’uppifrån’, som ett sätt att spara resurser och moderera svängningar i elevunderlaget, se Sundell (1993).

netecken för eget arbete är att eleverna arbetar individuellt på olika nivåer och parallellt med olika ämnen, och att varje elev planerar och bokför sitt arbete själv. Olika sätt att organisera skolarbetet har olika motiv och konsekvenser och påverkar lärare och elever på olika sätt. Skolans arbetsformer kan dessutom studeras ur olika perspektiv.

I ett resonemang om den pedagogiska forskningens paradigm, modeller och teorier, menar Anderson (1995) att verksamheten i skolan kan beskrivas på väldigt olika sätt, och tillskrivs olika innebörder beroende på observatörens mentala synvinkel. En sådan synvinkel erbjuds av heuristiska perspektiv och modeller för att förbättra undervisningen och förse elever med "strategies or heuristics for solving problems, thinking effectively, or learning for themselves (Nuthall 1995 s. 122). En sådan utgångspunkt (som för övrigt stämmer väl överens med hur lärare motiverar eget arbete) genererar vissa frågeställningar och resultat, exempelvis huruvida inläringen förbättras och ansvarstagandet ökar bland eleverna.

Ett annorlunda sätt att se på skolarbetets organisering är enligt Anderson (1995) det etnografiskt eller antropologiskt inspirerade, där man söker bakomliggande strukturer och implicita innebörder, och där observatören försöker problematisera det självklara och vardagliga. En sådan synvinkel genererar en annan typ av frågeställningar, och andra resultat. Som exempel på dessa perspektiv vill jag redovisa två studier, som båda har relevans för frågor kring hur arbetet organiseras i klassrummet. De båda studierna är av olika karaktär, men min uppfattning är att olika bilder, som skapats utifrån skilda perspektiv, kan vara giltiga samtidigt.

En mycket välkänd studie som pekar på intressanta aspekter av skolarbetets organisering är *Life in classrooms* (Jackson 1968). Jackson närmade sig skolan antropologiskt, strävade efter att se det välkända som obekant och att problematisera skolan som fenomen. Jackson (1968/1990) diskuterar skolarbetet i termer av "crowds, praise, and power" (s.10). Han menar att en stor del av det som sker i klassrummen blir begripligt med tanke på hur tätbefolkade de är. Man lever trångt och man lär känna varandra, relationer och vänskap uppstår, liksom konflikter. Mycket av konsten att gå i skolan handlar därför om att lära sig åsidosätta sina individuella behov och anpassa sig till kollektivet. Samtidigt kräver framgångsrikt skolarbete att man lär sig stänga av omgivningen och agera som om man vore ensam. Ett annat kännetecken för skolarbetet är att det utvärderas, ständigt och offentligt skriver Jackson, och det finns två instanser för bedömning, läraren och de andra eleverna. Det blir snabbt känt vilka elever som är duktiga och vilka som är mindre duktiga. Beröm och kritik delas ut öppet eller halvprivat, skvaller och jämförelser elever emellan är vanliga inslag, och både elevernas intellektuella prestationer och deras förmåga att anpassa sig till institutionens förväntningar bedöms. Ett tredje karakteristiskt inslag är att eleverna inte har någon möjlighet att lämna skolan. Läraren har den absoluta makten i det hänseendet, med stöd av föräldrar och myndigheter. Elever är inte omedvetna om detta, och skolor liknar i det avseendet mental-sjukhus och fängelser, menar Jackson:

the crowds, the praise, and the power that combine to give a distinctive flavor to classroom life collectively form a hidden curriculum which each student (and teacher) must master... (Jackson, 1968/1990 s. 33–34)

En studie med en annan infallsvinkel och uppläggning redovisas av Wang och Stiles (1976). Det är en kvasiexperimentell studie av effekterna av ett nytt sätt att organisera skolarbetet som kallas "Self-Schedule System". Det beskrivs som att eleverna får privilegiet att själva bestämma *när* de ska göra *vad*, även om en del av innehållet föreskrivs av läraren. Studien genomfördes i årskurs två, med en experimentklass och tre kontrollklasser bestående av elever från en innerstadsskola i ett låginkomstområde, samt ytterligare två kontrollklasser från en förortsskola i ett område med befolkning av lägre medelklass. Kontrollklasserna arbetade hela tiden efter ett vanligt "Block-Schedule System". Syftet med att eleverna själva fick bestämma när de skulle göra vad, var att de skulle utveckla sin förmåga att ta ansvar för och planera sin inläring i skolan.

Med hjälp av standardiserade intervjuer om elevernas upplevelse av kontroll, ansvar och skolframgång, samt uppgifter om elevernas skolprestationer från vecka till vecka, drar Wang och Stiles (1976) slutsatsen att den alternativa uppläggningsen tydligt påverkade elevernas medvetenhet om sitt eget ansvar för skolarbetet, och deras resultat i form av fullgjorda uppgifter. De citerar försöksklassens lärare, Smith, som summerar:

In general, the Self-Schedule System has succeeded in producing independent workers and thinkers capable of making decisions and living up to them...the main job of a teacher ... becomes one of providing environments that are challenging for students to acquire basic skills, to explore and discover while developing the ability to manage themselves within the environment. (s. 171)

Om eleverna bara får chansen kan de utveckla ansvarskänsla, och de tenderar dessutom att genomföra *fler uppgifter på kortare tid* enligt Wang och Stiles. Som särskilt intressant nämns att försökselevernas prestationer förbättras märkbart även relativt eleverna från medelklassområdet. Wang och Stiles beskriver "the Self-Schedule System" som en organisationsform som leder till ökad jämlikhet och effektivitet i undervisningen. Den ger varje elev inflytande framför allt över sitt schema, men i viss mån också över tempo och innehåll i arbetet, och elevernas eget ansvar för skolarbetet ökar.⁶

Arbetssättet som beskrivs av Wang och Stiles uppvisar stora likheter med eget arbete och undersökningen skulle kunna användas som argument för en liknande organisering. I relation till Jacksons (1968/1990) iakttagelser tycks samtliga grundbultar: "*crowds, praise, and power*" (s. 10) påverkas när skolarbetet organiseras som eget arbete. Balansen mellan individ och kollektiv ändras så att utrymmet ökar för individen. Arenan för offentlig bedömning krym-

⁶ Liknande försök har gjorts att via s.k. metainläring förbättra framför allt lågpresterande elevers studievänor, planering och självkontroll. Ökat inflytande kombinerat med ansvar och självreflexion tycks kunna påverka studieresultaten positivt (se t.ex. Flavell 1979; Malamuth 1979; Piirto 1987; Wang 1983; Wittrock 1986).

per, särskilt vad gäller reaktioner från elevkollektivet, och utrymmet för halvprivat och privat respons ökar. Även maktbalansen påverkas i vissa avseenden, så att den enskilda elevens inflytande ökar. Dessa förskjutningar innebär givetvis inte att polariteterna individ/kollektiv eller lärare/elev försvinner, men deras inbördes förhållande ändrar skepnad.

Jacksons (1968) studie ser jag som ett framgångsrikt försök att blottlägga och förstå undervisningens villkor 'under ytan'. I Wang och Stiles (1976) studie kan man istället tydligt märka ett effektivitetstänkande och en strävan att förbättra undervisningen, i kombination med ett heuristiskt, entusiastiskt tonläge. Deras tillvägagångssätt kan också ses som naturvetenskapligt inspirerat. Innan jag kan gå vidare och begripliggöra mitt syfte och val av arbetssätt måste jag säga något om hur jag förhåller mig till dessa olika perspektiv, eftersom perspektivet styr frågeställningar och metodval och därmed vilka resultat som blir möjliga. Studien av Wang och Stiles (1976) ser jag som ett exempel på forskning om skolan som så att säga tagit skolan och dess mål för givna och därför ägnat sig åt att söka kunskap om hur målen bäst ska uppnås och hur man kan få skolan att fungera optimalt.⁷ En annan inriktning, exemplifierad av Jackson (1968), har ägnat sig åt en systemkritisk granskning av skolans verksamhet och funktion. Man kan säga att en inriktning ägnat sig åt att *förbättra* skolan och beskriva 'hur det skulle kunna vara', medan en annan försökt beskriva eller *avslöja* 'hur det verkligen är'.⁸

Polariseringen mellan olika inriktningar tenderar dock att minska.⁹ Intresset för integration, nya metodkombinationer etc. kan innebära ökade möjligheter för forskare att i högre grad utgå från mångdimensionella fenomen och situationer i skolans vardag, och studera dessa utan att på förhand pressa in dem i en given ram. Det vore önskvärt, eftersom forskning utifrån endera ett tekniskt-rationellt, retoriskt-idealiskt eller kritiskt-konspiratoriskt perspektiv tenderar att bli ensidig. Jacksons studie från 1968 ses som exempel på ett kritiskt perspektiv (Frykholm & Nitzler 1989; Gustafsson 1984). Jackson själv (1977) förnekar inte skolans negativa sidor, men framhåller att positiva sidor också existerar, och poängterar att det inte anstår forskare att blunda för någondera.

⁷ En sådan förbättringsvilja kan vara mer idealistiskt eller mer rationellt färgad.

⁸ Självklart är det en förenkling att tala om forskning på detta sätt, som om inte all forskning innebar både ett kritiskt förhållningssätt och en vilja att bidra till förbättringar, men jag anser att indelningen pekar på väsentliga perspektivskillnader. Jag väljer att använda benämningarna heuristiskt respektive kritiskt perspektiv.

⁹ Ett exempel på strävan efter integration finns inom den s.k. *new sociology of education* i England, och den s.k. *interpretative approach* i USA, (se Mehan, 1992). Ambitionen sägs vara att överskrida eller upplösa motsättningen mellan studier av mikronivån, vad som sker i samspelet och språkspelet i det enskilda klassrummet, och forskning om makronivån utifrån stora statistiska datamaterial. Distinktionen mellan mikro och makro skapar enligt Mehan en falsk motsättning som bör brytas ner. Ett annat exempel är den kognitiva forskningen som i ökad utsträckning intresserar sig för kontextuella faktorer och studerar s.k. *situated cognitions*. Studier av barns planeringsförmåga t.ex. betonar alltmer kontextens betydelse (se Rogoff m.fl. 1994).

Problem och syfte

Eget arbete kan betraktas som en ny undervisningsform. Det rör sig om en förändrad organisation och styrning av skolarbetet, från kollektiv till individuell organisation, och eventuellt från explicit till implicit styrning. Min övergripande fråga handlar om hur man kan förstå denna förändring i skolan, vad den kan betyda för lärare och elever, och hur den samspelar med tendenser i samhällsutvecklingen. Eget arbete tycks ligga väl i linje med de mål och riktlinjer för undervisningen som formulerats i Lpo 94, men varför sker denna omorganisering först nu, när individualiserad undervisning varit en målsättning sedan decennier?

Elevplanering är inte fråga om något ämnesinnehåll som eleverna ska tillägna sig. Inte heller är det fråga om en renodlat social kompetens, förmåga till samspel, utan lärarna betonar förmågan att ta *individuellt ansvar* för skolarbetet.¹⁰ Arbetsformen får konsekvenser för aktörernas uppträdande; både lärar- och elevrollen förändras när helklassundervisning ersätts av eget arbete. Eget arbete medför *nya krav på eleverna*. Elevernas förväntas göra en del av det planeringsarbete som tidigare helt och hållet varit lärarens ansvar. Eleverna förväntas också agera annorlunda än tidigare. Kraven på eleverna gäller att de ska planera och bedöma sitt eget arbete och agera individuellt under eget ansvar. Detta kan ge de enskilda eleverna ökade möjligheter att påverka sitt skolarbete, men skilda sätt att organisera undervisningen upplevs och tolkas på olika sätt av eleverna.

Det betyder att arbetsformer inte är neutrala medel för att möjliggöra inläring eller förmedla kunskap, utan de *tillskrivs* innebörder, vilka förmodligen skiljer sig åt mellan olika elever. Det verkar troligt att barn med olika sociokulturellt ursprung har mer eller mindre lätt att utnyttja de möjligheter som kan ligga i att själv planera och ta ansvar för sitt arbete. Att granska olika sätt att lägga upp arbetet, och försöka formulera de implicita budskap som vidhåfter varje arbetsform blir därför intressant av flera skäl. Ett sätt att 'framkalla' sådana implicita budskap är att undersöka hur eleverna förhåller sig till eget arbete och planering. I första hand studeras elevernas konkreta hjälpmedel, planeringsboken, och hur den uppfattas på olika sätt av eleverna. Deras strävan att förstå sin omgivning äger rum i spänningsfältet mellan deras individuella livsprojekt – påverkade av deras ursprung och livsvillkor, lärarnas intentioner, skolans mål och funktion, och de samhälleliga strukturerna.

Lärarnas motiv kompletterar elevernas bild, och bidrar till en mer allsidig förståelse av eget arbete. Med andra ord ägnar jag mig huvudsakligen åt studier på mikronivå av elevers förhållningssätt, men med koppling till elevernas sociala ursprung och lärarnas intentioner, i en ram av samhälleliga mönster och tendenser. Avsikten är att lyfta fram eget arbete, och särskilt en aspekt av

¹⁰ I Norge kallas eget arbete just "ansvarsläring" (se Foros 1989), vilket kan tolkas som lärande under ansvar eller lärande av ansvar. Oavsett tolkning är det tydligt att ansvar är ett nyckelord och en central aspekt.

det, elevernas planering, till granskning. Vad betyder eget arbete för eleverna? Har elevernas sociala ursprung någon betydelse för deras syn på planering? Syftet är att beskriva, analysera och förstå:

- Hur eleverna förhåller sig till att själva planera sitt skolarbete
- Elevernas förhållningssätt i relation till deras sociala ursprung

Ur metodsynvinkel vill jag pröva att använda fenomenografi (Marton 1981) som ett sätt att få en bild av människors habitus (Bourdieu 1980) i relation till ett specifikt fenomen. För att i möjligaste mån undvika självuppfyllande profetior genomförs undersökningen i två steg. Det första steget innebär lärar- och elevintervjuer samt en fenomenografisk analys av elevuppfattningar och kvalitativt skilda sätt att 'förstå' och förhålla sig till sina planeringsböcker. Först när steg ett är klart samlas uppgifter om elevernas ursprung in, och relateras till deras förhållningssätt.

Frågan vad det betyder att eleverna själva planerar sitt eget skolarbete inbjuder till ett "tolkningsäventyr" (se Asplund 1970). För att kunna ge mig ut på ett sådant äventyr behöver jag en tolkningsram, en bakgrund mot vilken fenomenet kan framträda. Planering är ett vagt begrepp, men det har något att göra med tid och framtid. Detta har jag tagit fasta på när jag sökt efter bitar till bakgrundsbilden. I nästa kapitel beskriver jag resultatet av detta sökande som förde mig från *planering* och *tid*, via *individualisering* och *disciplinering*, tillbaka till planering, och till människors *skilda förutsättningar* att planera för sin framtid.

Frihet och beroende

Individualisering och disciplinering

Mönstren för social interaktion har förändrats. Antalet ytliga kontakter med okända människor har ökat, vilket Elkind (1986) ser som en stressfaktor, medan de djupa varaktiga kontakterna med föräldrar, släktingar och vänner sägs ha minskat. Som förklaring anger Elkind den teknologiska utvecklingen med bl.a. nya kommunikationsformer, och den individualistiska filosofi om självförverkligande, som efter andra världskriget har bidragit till att utvecklingen från storfamilj till kärnfamilj nu gått ännu ett steg så att varje familjemedlem lever 'sitt eget liv'. Det Elkind tar upp är en aspekt av vad Giddens (1990) kallar "disembeddedness", att utvecklingen generellt medfört att människor är allt mindre förankrade i en lokal kontext. Traditionerna försvagas och det finns inte längre några givna sätt att leva. Istället ser vi en mångfald livs- och kulturmönster existera parallellt. Individens möjligheter att välja livsbana är större än någonsin – åtminstone formellt. Vi blir allt mindre rotade, och mindre bundna, av familj, släkt och födelseort. Vårt vetande ökar ständigt, men vår identitet blir allt mindre given.

Samhällsutvecklingen beskrivs på ett liknande sätt av Asplund (1983), som använder beteckningen "platslöshet". Ju mer avskuren från sin omgivning individen är desto mer individualiserad – och samtidigt likformig är hon, "människorna blir enskilda eller avskilda och likformiga i en och samma process" (s. 119). Asplund ser urbanisering och industrialisering som orsaker till att människornas biografier upphörde att vara på förhand givna och inbördes likartade.

"Individualisering" är ett mångskiftande begrepp, men en fundamental historisk dimension är helt enkelt denna: människornas biografier blir inbördes olika. I en mening är jag en individ, endast under förutsättning att min biografi på avgörande punkter skiljer sig från alla andra människors biografier.

Med detta vill jag inte ha sagt, att urbaniseringen och industrialiseringen medförde, att människorna fick möjlighet att själva råda över sina liv. En illusion om en sådan frihet uppkom säkerligen i borgerskapet, och understundom var det kanske frågan om mer än en illusion, men i överväldigande utsträckning måste individualiseringsprocessen ha varit fullständigt ofrivillig. (s. 107)

Samhällsförändringar i form av ökat spelrum för individen, och minskat utrymme för t.ex. kyrkan och familjen som auktoriteter har inneburit att disciplineringen ändrat karaktär. I bondesamhället sågs straff ur kroppslig snarare än ur tidslig synvinkel. Klocktidens genombrott innebar en ny typ av makt och en ny typ av sanktioner enligt Asplund (1983). Istället för bestraffningar som i första hand riktar sig mot kroppen handlar det nu mer om att frånta individen ägodelar, rättigheter eller livstid.¹

Foucault (1974/1987) skildrar hur disciplinering och straff har förändrats i riktning från offentligt till undanskymt och från kroppen till själen som mål för disciplineringen. Numera är det vissheten om straffet som ska avskräcka människorna, inte själva skådespelet.² Under slutet av 1700-talet och början av 1800-talet blev straffmetoderna finkänsliga; ”straffet fick inte längre gå ut över kroppen, eller i alla händelser så litet som möjligt, och det avsåg att i kroppen nå något som inte var kroppen själv” (Foucault 1987 s. 17–18). Rättvisan utsträcks till att även omfatta själen, och domstolarna börjar döma något annat än brottet, nämligen brottslingarnas själ (även om Foucault menar att straff alltid har en kroppslig aspekt). Det blir väsentligt att få fram en bekännelse. Idealet är att den anklagade tar på sig brottet och *dömer sig själv*, ”den sobra bestraffningens tidevarv tar sin början” (s. 21).

Formerna för disciplineringen förändras, liksom det konkreta syftet med disciplineringen, och dess objekt, är föränderligt. Beroende på tid, plats och kulturell kontext växlar vad som är önskvärt, möjligt och otillåtet, och vad som betraktas som problem, liksom hur problemen tacklas. Man skulle kunna säga att straffen har förändrats från yttre till inre arenor, från fysisk till psykisk inriktning, och från skam till skuld, med självreglering och självdisciplin som ideal.

Resonemanget gäller rimligtvis även disciplineringen i skolan. Sekvensen rotting – skamvrå – kvarsittning – utvecklingssamtal, kan ge en fingervisning om en förändring från kroppslig bestraffning och offentlig skam via tidsberövande till att mer diskret appellera till elevens samvetskval och skuldkänslor. Studier av lärares kontrollstrategier tyder på att dominans inte längre fungerar, utan att vänligt resonande, att involvera eleverna och vädja till deras självkontroll, blir allt vanligare (Carlgren 1997b). Frågan är vad som blir nästa steg, om – eller när – skuldkänslor och samvetskval förlorar sin laddning och blir omoderna?

Tidens dekontextualisering

Samma utveckling som lösgjort individen – industrialisering och tekniska framsteg – har medfört att tiden dekontextualiserats, blivit abstrakt och ”tom”

¹ Enligt Asplund (1983) kan frihetsberövande ses som att samhället återkräver en del av brottslingens livstid.

² Foucault (1987) ger som exempel hur dödsstraffen förändrats från offentliga skådespel, till effektiva skeenden på fängelsets gård och senare till avskilda rum, och ’osynliga’ metoder.

(se Asplund 1983; Giddens 1990). Vår nuvarande tidsuppfattning är en produkt av det moderna samhället och en väsentlig del i dess uppbyggnad och fortbestånd. Det finns övertygande beskrivet hur vi i västvärlden gått från en tidsuppfattning med djup förankring i planeternas rörelser, årstidernas växlingar och djurens rytm, till digital tid, sommartid och tidszoner baserade på nationsgränser (Lundmark 1993; Löfgren 1979). Lundmark (1986) menar att "samhällets krav på rationalisering drev fram en standardisering som allt mer lösgjorde tidmätningen från dess förankring i naturen" (s. 458).³

Asplund (1983) för ett resonemang om allmogetid kontra borgerlig tid eller klocktid. Allmogetidens gång var relaterad till de sysslor som utfördes, men även till årstiden. En timme var kortare på vintern, liksom ett dagsverke, och antalet årstider varierade lokalt. Det var väsentligt att sådd och skörd skedde vid rätt tillfälle, men punktlighet i nutida bemärkelse var oviktigt. Det var vanligt att syssla med flera saker parallellt, och att prata under arbetet. Allmogetiden beskrivs som substantiell och cyklisk, klocktiden däremot som abstrakt och linjär. Den är oberoende av årstiderna och går alltid i samma hastighet oavsett vad vi än gör, "klocktiden är innebördslös" (s. 100).

Teknisk utveckling och materiella strukturer har stor betydelse för vardagliga företeelser. En förutsättning för våra dagars tidsbegrepp är dels tekniska framsteg, som massproducerade klockor, dels organisatoriska åtgärder, som införandet av en standardiserad tid, lösgjord från lokal soltid. Innan dess fanns kyrkklockorna, som markerade veckodagarna så att folk kunde skilja helg från vardag. De ringde så småningom in arbetsdagens början och slut vilket tjänade "mera till underrättelse för ekonomiska avsikter än egentligen till någon andakts uppväckande", enligt en iakttagelse från 1804 (citerad i Löfgren 1979 s. 30). Även vällingklockan blev ett sätt att disciplinera tjänstefolket i lantbruket. Dess spridning under 1700- och 1800-talen kopplas till ökad stordrift och nya krav på effektivitet och lönsamhet. Industrins motsvarighet, fabriksvislan, tjänade också till att inpräglade nya tidsnormer. Arbetslivet organiseras utifrån principen att:

arbetaren säljer sitt arbete, sin tid, till företagaren, som köper tid. Arbetsköparens ekonomiska framgång blir beroende av hur effektivt han kan utnyttja denna tid ... först och främst genom att intensifiera och disciplinera de anställdas arbetsinsats. (Löfgren 1979 s. 27)⁴

Idén om *tidsvinst* fungerar i sig själv disciplinerande, och den abstrakta, dekontextualiserade tiden blev ett viktigt kontrollinstrument. Det gällde att

³ Enligt Lundmark (1986) var järnvägens utbyggnad en starkt pådrivande faktor för att överge tidens koppling till solen. Med långa sträckor i öst-västlig riktning blev det ohanterligt att använda lokal soltid. Det fanns dock ett kraftigt motstånd hos befolkningen mot att frikoppla klockan från solen, främst bland bönder och mödrar, långt in i vårt sekel. Frågan om sommartid togs upp i riksdagen vid flera tillfällen under 1900-talet men mötte starkt motstånd, ända tills reformen beslutades för ett tiotal år sedan – utan någon som helst debatt.

⁴ Jfr citatet ur Lgr 62 (kap. 1) om att *öka intensiteten* i studierna genom att låta eleverna delta i planeringen.

”samordna stora människomassor, att samordna människa och maskin och att kontrollera arbetsprestationer” (Persson 1994 s. 124). Men problemen var många. Arbetarna kom från en lantlig miljö med helt andra förutsättningar och ett tidsbegrepp som var starkt förankrat i omgivningen. Allmogens och arbetarnas lättja och nonchalans var omvittnad, de hade ännu inte förstått vikten av att ”ta vara på tiden”.

Inskolning till den nya tiden

Skolan blev under 1800-talet ett viktigt fäste för spridningen av den nya tidsuppfattningen. Det nya tänkandet – *tid är pengar* – blev alltmer självklart:

Skolorna spelade en viktig roll i tidsdisciplineringen och under 1800-talet bombarderades både barn och vuxna med en uppbygglig – oftast religiöst färgad – propaganda om vikten av att ta vara på den värdefulla tiden. (Lundmark 1993 s. 106)

Löfgren (1979) tar upp frågan om olika tidsfostran för olika samhällsskikt. Han menar att i skolan lärde sig allmoge- och arbetarbarn att leva upp till de nya krav som industrialiseringen medförde. Punktligheten var en dygd som ägnades stor omsorg, och att passa tiden blev ett självändamål. ”Målet var att skapa människor ’med inbyggd klocka’, människor för vilka tiden jämt var synlig och tydlig” (s. 37). Borgerskapets barn skulle fostras till en mer komplicerad tidsmoral, där livet sågs som en evig klättring och varje timme var dyrbar: ”Tag vara på timmarna, annars tappar du år ...” (Lidman, citerad i Löfgren 1979 s. 36).

Qvarsell (1990) har beskrivit nutida barns jämförelser av situationen i skola och daghem/fritidshem. I skolan måste man ofta avbryta vad man håller på med, man gör en sak i taget, och man pratar inte på lektionerna. De vuxna ser som en angelägen uppgift att lära barnen det rätta tidstänkandet; att koncentrera sig på en sak åt gången och planera en viss tid för varje uppgift. På daghemmet däremot har man inga raster, man står aldrig i kö, man pratar ganska mycket medan man gör annat, och det är naturligt att man kan göra flera saker samtidigt. Det ser ut som om daghemmets sätt att förhålla sig till tiden har vissa likheter med allmogetiden. Ett mer cykiskt tidsbegrepp lever ännu kvar i vissa sammanhang, t.ex. när det gäller små barn.

I skolan är det uppenbarligen klocktiden som råder, alltså tom, abstrakt tid som ska utnyttjas effektivt, och tydligen behöver människor fortfarande *skolas in* i ett rationellt tidstänkande; ”the experience of time as a regulator of activities in school may provide a basic socialization into subordination to time regulation in other institutional contexts.” (Ball, Hull, Skelton & Tudor 1984 s. 57). I skolan ägs tiden av läraren; ”time ’belongs to’, is the property of, the teacher” och eleverna har ett ständigt problem, ”not being late for the bell” (s. 48).

Det förefaller som om det inte finns någon möjlighet att komma undan idén att "tid är pengar" i modernt tidsmedvetande, vare sig man är en vuxen som säljer sitt arbete, en förälder som strävar efter att få ut maximalt av samvaron med barnen, ett barn som konsumerar fritidsaktiviteter eller en tonåring som "gör ingenting" säger Ennew (1994), "one of the first disciplines laid upon a neonate is the tyranny of time ... to eat at certain times ... and to sleep when society says it is 'dark' "(s. 127).⁵ Ennew menar att barn arbetar, de är i själva verket strängt upptagna, schemalagda både i skolan och på den så kallade fritiden, och att barndomen är en tidsreglerad period där barns beroende av klockan är jämförbart med vuxnas.

Tid är pengar

Vår nuvarande tidsuppfattning är nära knuten till industrialismens framväxt. Det är dock inte enbart industrialiseringen som skapat det moderna tidsmedvetandet. Redan i de medeltida städerna fanns ett behov av standardiserad tid enligt Ennew (1994) och föreställningen om tiden som en dyrbar resurs att utnyttja eller slösa bort, har sitt ursprung i religiöst tänkande och klostrens disciplin. Tiden har lösgjorts och därmed relativiserats. Samtidigt har tiden blivit en 'resurs', något att exploatera för att få ut så mycket som möjligt. Detta medför att verksamheter där människor inte kan ersättas med maskiner successivt blir allt mer exklusiva, det gäller till exempel vård, omsorg, undervisning, konst och hantverk. Det är ett "*postindustriellt dilemma*" menar Ingelstam (1987), att:

verksamheter som inte går att rationalisera framstår som allt dyrare ... trots att enligt allmänmänskliga bedömningar det är just sådana som ett rikt samhälle borde 'ha råd med' (s. 10)

Hagberg (1987) beskriver hur *tidens värde ökar* när ett samhälle blir rikare materiellt:

Stigande produktivitet innebär definitionsmässigt att mer produceras per arbetad timme. Värdet på varje arbetstimme ökar ... när produktiviteten stiger. Rationaliseringar leder därför till att värdet på tiden ökar. --- Rationalisering är därför delvis en självförstärkande process. (s. 105)

Möjligen ligger en stor del av förklaringen till känslan av ökad tidsknapphet just i att när samhället blir rikare måste man avstå från allt mer. (s.104)

Ju dyrbarare tiden blir, desto starkare blir kravet att utnyttja den maximalt genom att planera för framtiden. Bourdieu gör enligt Broady (1990) en be-

⁵ Ennew illustrerar med en vers; "In winter I get up at night. And dress by yellow candle light. In summer, quite the other way, I have to go to bed by day." (R. L. Stevenson, citerad i Ennew 1994 s. 127)

skrivning av två olika slags framtid. *L'avenir* är den framtid som uppfattas som given och självklar, den grundar sig i traditionen och är en kontinuerlig fortsättning av nuet, rådande i bondesamhällen. Mot detta ställer Bourdieu *le futur*, den framtid som inte är given utan som man kalkylerar med, den framtid som hör till ett modernt kapitalistiskt samhälle (se Broady 1990 s. 260). Asplund (1983) gör en likartad iakttagelse när han förknippar planering med den borgerliga tiden, klocktiden, till skillnad från allmoetiden som kanske inte alls *kan* planeras;

Den borgerliga individen, däremot, tror sig kunna – och förmår kanhända faktiskt – planlägga sin tid. Det är en viktig egenskap hos själva individualiteten, att individen – med rätt eller orätt – tror sig kunna råda över och forma sin (livs)tid. (s. 99–100)

Tid är pengar – om man med ”tid” underförstår borgerlig tid. Allmoetiden, däremot, är inte direkt konvertibel till pengar ... Av den anledningen blev det kanske *nödvändigt* för den borgerliga individen att planera – medan allmogemänniskan kanske *inte kunde* planera.

--- jag tror att allmogemänniskan fick *foga* sig i allmoetidens gång – vilket tycks vara raka motsatsen till ”planering”. (s. 100)

Asplund (1983) gör en bedömning av den förändrade tidsuppfattningens betydelse, och drar slutsatsen att en abstrakt tid är ”en *förutsättning* för den borgerliga individens uppkomst” (s. 97, min kursiv).⁶

Att ’styla’ sig själv och ’designa’ sitt liv

I samband med industrialiseringen och borgerskapets framväxt lösgjordes individen ur det sociala sammanhang där livsvillkor och yrke bokstavligt talat ärvdes. Från att definiera sig relativt sin hembygd, sin släkt och sin fädernegård är det nu vars och ens rätt att själv definiera sig och leva sitt eget liv.⁷ Ja, det är på god väg att förvandlas från rättighet till skyldighet, en *plikt* att ’förverkliga sig själv’ (Asplund 1983; Lyttkens 1989; Löfgren 1979).

Social kompetens, skriver Lyttkens (1989) är i allt högre grad att kunna *visa upp* önskvärda egenskaper, inte nödvändigtvis att besitta dem. Syftet är att kunna kontrollera det intryck man gör på sin motpart (kunden, klienten, eleven), men en sådan social kompetens har starka inslag av beräkning och manipulation. Lyttkens term ”intryckskontroll”⁸ motsvarar Elkind (1986) uttryck ”surface appearances”. Elkind menar att den ökade mängden ytliga sociala kontakter med främmande människor har medfört att en människas *framtoning* blivit viktigare än hennes personliga kvalitéer.

⁶ Asplund (1983) menar att en individ utan egen tid är svårt att föreställa sig, och att det efter 1945 kan vara ”rimligt att tala om individen som förkroppsligad klocktid” (s. 102).

⁷ Jämför bruket av gårdsnamn, med dagens egenhändiga kreationer av både för- och efternamn.

⁸ Lyttkens har översatt Goffmans begrepp ”impression management” (Lyttkens 1989 s. 182).

Ziehe (1993) beskriver avtraditionaliseringens konsekvenser som förändringar av vetandet. Det reflexiva vetandet ökar, personligheten betraktas som formbar, (t.ex. via terapi) och kravet att individualisera sig är starkt. Ziehe menar att det går att försvara avtraditionaliseringen, eftersom den öppnar nya "möjlighetshorisonter"; möjligheter till kulturell rörlighet, som kan "bidra till att det uppkommer ett pluralistiskt lapptäcke av samexisterande världsbilder och livsexperiment." (s. 136). Samtidigt medger Ziehe (1993) att det är en idealiserad beskrivning av utvecklingen, avtraditionaliseringen kan även medföra ångest och väcka konservativa, reaktionära eller nostalgiska reaktioner. Individualisering kan ses både som krav och möjlighet. Ökade förväntningar på personlighetens "görbarhet" och planering av ens livsstil medför en "skärpning av tvånget att motivera ens göranden och låtanden" (s. 135):

För det första uppfordras jag till att medvetet planera min livsväg, eftersom mitt förflutna inte längre utgör någon materiell eller symbolisk garanti för min framtid. För det andra är min sociala ställning inte längre (eller endast lösligt) synkroniserad med en för mig föreskriven livsform. (s. 135):

Det gäller att kunna göra något av sitt liv – sitt utseende, sin karriär och sin 'image', så att inte alla (delvis skenbara) möjligheter förvandlas till misslyckanden. Ändrade förutsättningar har medfört att "den enskilde individen, och alltså också barnet, i allt större grad förväntas att, och faktiskt kan, uppfatta sig själv som 'projektledare för sitt eget liv' " skriver Dencik (1995 s. 79).

Den ofrånkomliga planeringen

I vår tid, då många naturliga samband lösts upp och många liv blivit alltmer splittrade, eller rörliga och mångfacetterade, och därmed också mer formbara, blir planering ett viktigt redskap i skulpterandet av det egna livsprojektet. En mångfald alternativ väcker behovet av planering; att överblicka, bedöma, prioritera och fatta beslut i relation till ett mål. Planering fyller dessutom en funktion i vår kontextsvaga eller mångkontextuella verksamhet, genom att på nytt introducera oss i situationen. Både idén om effektivitet, och idén om självförverkligande medför att planering blir alltmer nödvändigt. Egenskaper som hittills varit förknippade med s.k. fria yrken och chefspositioner, som hög grad av självdisciplinering, målmedvetenhet och förmåga att överblicka och prioritera, blir troligtvis nödvändiga för allt fler, även i rutinartade arbeten. Visionen för de pågående förändringarna inom arbetslivet pekar mot en allt större 'frikoppling' i allt fler arbeten. Scenariot med en ensam person som arbetar framför datorn i hemmet är redan verklighet, om än i begränsad omfattning. Om vi tar hänsyn till trender som pekar mot ett allt större antal människor anställda i projekt eller på uppdragsbasis blir det också mycket väsentligt för dem att kunna göra en rimlig bedömning av hur lång tid de behöver för att fullfölja ett visst uppdrag.

Lyttkens (1989) tar upp problemet med att förändrade koder för uppförande innebär att tidigare umgängesregler och normer ifrågasätts. Socialt kompetenta deltagare kan anpassa sig till de nya normerna, medan de som inte anpassar sig till den nya koden så småningom klassas som socialt inkompetenta. Det blir i sin tur liktydigt med att tillhöra den nya underklassen, eftersom koderna upprättar social distans mellan olika samhällsskikt enligt Lyttkens. Förmågan att planera och hantera tiden är ett viktigt inslag i vår tids sociala kompetens enligt Löfgren (1979):

Individer som inte kan organisera eller differentiera sin tid betraktas som opraktiska eller kanske till och med opålitliga. För oss har punktlighet blivit en dygd och tiden en knapp resurs som vi kan spara eller slösa med. I vår tidshushållning har vi blicken ständigt riktad framåt. Om det för nutidsmänniskan är bra att vara med sin tid är det ett strå vassare att vara före sin tid. (s. 26)

Planering är ett socialt fenomen som är klart kontextberoende. Föreställningen att *vi kan påverka det som kommer att ske*, finns i vår västerländska kultur. Planering bygger på idén att framtiden kan kontrolleras, och handlar ytterst om intressekonflikter och makt (Andersson & Ingelstam 1979). Planeringskonceptet implicerar att framtiden går att påverka i önskad riktning av den som planerar, men det fungerar inte alltid så.⁹

Personlighetens icke-suveräna aspekt

Aposteln Paulus skriver i sitt brev till romarna;

Ty jag kan icke fatta att jag handlar såsom jag gör; jag gör ju icke vad jag vill, men vad jag hatar, det gör jag. (Rom. 7:15)

Ja, det goda som jag vill gör jag icke; men det onda som jag icke vill, det gör jag. Om jag alltså gör vad jag icke vill, så är det icke mer jag som gör det (Rom. 7:19–20)

Paulus pekar här på ett uråldrigt dilemma som hänger samman med människans förmåga att iaktta och reflektera över sig själv. Den som gör det upptäcker snart att man så att säga inte har sig själv helt i sin hand. Det finns andra krafter än den egna, medvetna viljan, och ibland motstridiga önsknings- och mål att hantera. Men om det, som Paulus säger, inte längre är 'jag', vem eller vad är det då som påverkar, stör eller styr oss? Jag tror inte att jag kan komma med något klagande svar, men jag vill ändå pröva mig fram i ett resonemang om detta 'något' och hur man har försökt beskriva, förstå och förklara 'det' ur några olika synvinklar.¹⁰

Hur kommer 'det' till uttryck? Ett exempel skulle kunna vara när man inte

⁹ Trots det hörs få röster som på allvar ifrågasätter planering, se dock Wildavsky (1973).

¹⁰ Jfr liknelsen om vetenskapsmän som försöker få en bild av en elefant, men bara kan beskriva varsin del.

kan eller vill förändra sig trots att omgivningen och livssituationen har förändrats, så att man inte längre passar in. Ett annat är när man vill förändra sig men inte förmår, kanske för att ens omgivning inte ändrats. I båda fallen handlar det om *motstånd mot förändring*, vare sig förändringen är önskad eller påtvingad. Upplevelsen är att man inte kan bemästra situationen, och inte är herre över sig själv. Konflikten kan finnas inom individen eller mellan individen och omvärlden. Skeendet kan förläggas exempelvis till den kognitiva eller emotionella sfären, och betraktas ur psykologisk, sociologisk, antropologisk, filosofisk, teologisk eller konstnärlig synvinkel. Otvivelaktigt är det så att fenomenet har engagerat många människor genom tiderna.

Låt mig börja resonera som om 'det' sker på kognitiv nivå, 'i huvudet'.¹¹ Fenomenografin intresserar sig för frågor om inläring. Man har visat hur tankestrukturer som har sin grund i *vardagserfarenheter* är förvånansvärt motståndskraftiga och svårigen låter sig påverkas ens av flerårig akademisk utbildning. Mönstret med anpassning så långt möjligt och sedan framtvingad, kvalitativ förändring av tänkandet har beskrivits av Piaget som ett växelspel mellan assimilation och ackommodation. Jag antar att systemets *tröghet* fyller en viktig funktion för att garantera en viss stabilitet, men den blir till ett problem för t.ex. pedagoger som vill förändra eller påverka elevernas tänkande.

Ett annat sätt att se på 'det' är att fokusera de känslomässiga och psykologiska aspekterna. Här har framför allt Freud uppmärksammat problemet och försökt förklara det. Freuds strukturella modell av den tredelade personligheten tar sig an frågan om inre konflikter, motstridiga önskligheter och 'irrationella' handlingar. I ett psykodynamiskt perspektiv anses jaget ha funktionen att integrera det förflutna, nuet och framtiden. En annan iakttagelse är att överjaget är knutet till ett framtidsperspektiv. Det blir intressant att betrakta utvecklingen av överjaget och framtids tänkandet, och kopplingen mellan dem, som centrala mål i socialisationen.¹²

Överjaget som utvecklas ur barnets identifikation med främst föräldrarna, beskrivs i Nationalencyklopedin (1996) som "en idealbildande samt en övervakande och förbjudande instans, vanligtvis kallat samvete" (s. 529). Dess funktion är bland annat bortträngning av oacceptabla impulser och föreställningar. Överjaget utgörs alltså av de internaliserade föräldrarna som finns inom individen resten av livet. Vi bär med oss vanor, attityder och riktlinjer för hur man ska bära sig åt i olika situationer och skeden i livet. En fin beskrivning av hur internaliseringen går till ger Bourdieu (i Broady 1990), dock utan att han använder begreppet överjag. Angående barnuppfostran i det traditionella algeriska samhället antecknade Bourdieu att de talesätt och levnadsregler som barnen ständigt får höra:

¹¹ Det följande resonemanget är skissartat och byggt på allmänt tankegods, utan detaljerade referenser.

¹² LeShan (1952) menar att "the individual must have a strong superego if he is to frustrate himself and renounce present pleasure for future gains" (s. 591).

tenderar att åstadkomma formliga psykologiska montage, vilka tycks tjäna som skydd mot eller till och med förbjuda improvisation och kanske gör att människor slipper tänka själva eller åtminstone tvingar en opersonlig form på det personliga tänkandet och den personliga känslan. I dessa formuler uttrycks en hel filosofi, sammansatt av värdighet, tålmodighet, självbehärskning, en filosofi som eftersom den oupphörligen upprepas och demonstreras i handling tränger ned till själva grunden för beteendet och tänkandet. (Bourdieu, citerad i Broady 1990 s. 237)

Likheten med överjagsbegreppet är påfallande, men enligt Broady (1990) kan man se detta resonemang som ett embryo till habitusbegreppet. Bourdieu gör inte några nivåskillnader när han beskriver 'det'. Det omedvetna är inget annat än bortglömd historia enligt Bourdieu som utvidgar förklaringen, från att gälla familjen till att gälla 'familjen i samhället', och den sociala reproduktionen. Bourdieu förklarar så att säga varifrån föräldrarna har fått sina mönster, dels från sina respektive föräldrar och deras livsvillkor, men också från sina egna livs- och arbetsvillkor. Det innebär en utvidgning från ett psykologiskt till ett sociologiskt och socialpsykologiskt synsätt på 'samma' fenomen. Bourdieu menar ju dessutom att habitus inte bara finns i huvudet och i traditioner och livsstil utan också i högsta grad sitter i kroppen och kommer till uttryck i hur vi rör oss och hur vi för oss. Bourdieu poängterar också att habitus är mycket motståndskraftigt mot förändring, vilket inte heller är någon nyhet för dem som har försökt påverka den 'psykiska strukturen' med hjälp av till exempel psykoanalys.

Från teaterns område kan vi hämta Brecht's begrepp *gestus* som syftar på rollpersonens psykologiska gestalt eller temperament, och *social gestus* som riktar uppmärksamheten mot rollens karaktärsdrag och beteenden formade av yttre omständigheter som levnadsvillkor och social status. Begreppen avser att underlätta skådespelarens instudering av sin roll genom att medvetandegöra de två 'krafter' som sammantagna skapar varje människas personlighet. Som författare, skådespelare och regissör hade Brecht inga problem med individ *eller* struktur, det var självklart att det yttre och det inre var så tätt sammanflätat att det var oskiljaktigt.

Detta 'något' är det som styr oss – ibland eller ständigt – som vi oftast inte lägger märke till, men som tydligt ger sig till känna när 'vi' inte är överens, när 'jag' vill något annat än 'det', och när gamla vanor och mönster inte längre fungerar men ändå upprätthålls. Det har uppenbarligen något med vårt förflutna att göra, och dess motståndskraft mot förändring är omvittnad, så långt kan vi konstatera att både pedagogen, psykologen och sociologen är överens. Det förefaller vara ett resultat av det förflutnas fullständiga impregnering av våra porer, som omsluter oss varje sekund. Det är habitus, eller kanske överjaget, våra uppfattningar eller en del av vårt kollektiva omedvetna? Kan det vara uttryck för problem med ackommodationen? Det hjälper oss dagligen genom att befria oss från tvånget att fatta beslut om varje detalj och tillåta oss att agera på rutin. Detta är oerhört praktiskt i vissa sammanhang, men oerhört problematiskt i andra, och det bidrar till stabilitet, men inte till förändring.

Bourdieu's habitusbegrepp

Jag har för avsikt att presentera min förståelse av Bourdieus habitusbegrepp, eftersom jag har använt det dels som inspiration vid datainsamlingen, dels för att förstå mina resultat. Bourdieus vetenskapliga produktion är oerhört omfattande. För mitt ändamål, att förstå habitusbegreppet, har framför allt Callewaerts (1992) arbete om Bourdieus habitusbegrepp och praktikteori varit till god nytta, liksom delar av Broadys (1990) biografi om Bourdieus samlade verk. Enligt Broady är det i *le sens pratique*, (Bourdieu 1980) man finner den hittills mest ingående teoretiska utläggningen av Bourdieus habitusteori. Framställningen nedan bygger på kapitlet *structures, habitus, pratiques*, ur Bourdieu (1980).¹³

Vi människor påverkas av våra uppväxtvillkor, vårt förflutna och våra levnadsomständigheter. Våra tidiga erfarenheter är speciellt inflytelserika, eftersom de ligger till grund för hur vi senare i livet ser på världen och vår plats i tillvaron. Detta sker systematiskt, men inte mekaniskt. Arvet från det förflutna i kombination med den aktuella livssituationen påverkar människans tankar och handlingar, även om individens historia väger tungt. Synen på tillvaron och framtiden, liksom tanke- och handlingsmönster, färgas av uppväxtvillkor och livsvillkor på ett för individen avgörande, men indirekt och omedvetet sätt. De tidiga erfarenheterna utgör stommen i en matris som alla sinnesintryck, erfarenheter, idéer och initiativ passerar igenom. Man skulle kunna se den som ett 'membran' mellan individen och omvärlden, mellan det inre och det yttre, som sällar och värderar alla intryck och uttryck, med stabilitet som överordnat mål. Ärvda livsmönster framstår som självklara, naturliga och nödvändiga därför att just dessa mönster utgör grunden för individens synsätt, de är "the unchosen principle of all 'choices'" (Bourdieu 1990 s. 61). Fenomenet, som kallas *habitus*, innefattar – men överskrider – det vi kallar vanor:

The conditionings associated with a particular class of conditions of existence produce *habitus*, systems of durable, transposable dispositions, structured structures predisposed to function as structuring structures, that is, as principles which generate and organize practices (Bourdieu 1990 s. 53)

The *habitus*, a product of history, produces individual and collective practices – more history – in accordance with the schemes generated by history. It ensures the active presence of past experiences, which, deposited in each organism in the form of schemes of perception, thought and action, tend to guarantee the 'correctness' of practices and their constancy over time, more reliably than all formal rules and explicit norms. (s. 54)

Det är alltså en människas livsvillkor, med tonvikt på uppväxtvillkoren, som avgör hur hon förhåller sig till framtiden, vilket i sin tur påverkar hur hon agerar i nuet. De tidiga erfarenheterna är särskilt betydelsefulla eftersom habitus tenderar att bevara sig själv och försvara sig mot förändring genom att

¹³ Citaten har hämtas ur den engelska översättningen, Bourdieu (1990).

undvika och tillbakavisa ny information som skulle kunna leda till ifrågasättande.¹⁴ Summan av individens hela förflutna finns lagrat i kroppen och aktivt närvarande inom var och en av oss, vi kan aldrig kliva ur vår egen historia eller byta ut våra erfarenheter.

Hur kan man då förstå att verkligheten är så skiftande och till synes varierar i det oändliga? Enligt Bourdieu (1990) är det praktikens relativa autonomi som förklarar dess mångfald. Praktiken är oförutsägbar men samtidigt begränsad i sin variation.¹⁵

the *habitus* makes possible the free production of all the thoughts, perceptions and actions inherent in the particular conditions of its production – and only those. --- Because the *habitus* is an infinite capacity for generating products – thoughts, perceptions, expressions and actions – ... the conditioned and conditional freedom it provides is as remote from creation of unpredictable novelty as it is from simple mechanical reproduction of the original conditioning. (s. 55)

habitus, like every 'art of inventing' is what makes it possible to produce an infinite number of practices that are relatively unpredictable (like the corresponding situations) but also limited in their diversity. (s. 55)

Thus the dualistic vision that recognizes only the self-transparent act of consciousness or the externally determined thing has to give way to the real logic of action --- observed in the intentionless invention of regulated improvisation. (s. 56–57)

De strategier som produceras av *habitus* gör det möjligt för individerna att handskas med oförutsedda och ständigt växlande situationer. Detta drag av 'flexibel generaliserbarhet' är grunden till *habitus* överförbarhet, t.ex. mellan generationer. Dessa strategier är inte bestämda av framtida mål utan av villkoren från det förflutna, eftersom de alltid strävar efter att reproducera de objektiva strukturer som skapat just dessa strategier. Kombinationen av ytlig flexibilitet och djup konservatism, denna inbyggda tröghet hos *habitus*, som tenderar att förstärka och bevara snarare än att förändra, visar sin styrka när livsvillkoren förändras men individen fortsätter att leva efter regler och mönster anpassade till gamla, överspelade villkor.

Likheter i livsvillkor producerar likheter i individernas *habitus*. Bourdieu talar om klass*habitus* som ett system av gemensamma dispositioner, ett subjektivt men icke-individuellt system av internaliserade strukturer och gemensamma scheman för perception och handling. Varje individuellt system av dispositioner är en strukturell variant av de andras, ett uttryck för dess specifika position och livsbana (trajectory). Klass*habitus* är inte ett resultat av samordning eller uttalade regler, men möjliggör samordning enligt Bourdieu (1990):

¹⁴ Bourdieu (1990) ger exemplet att människor tenderar att diskutera politik med åsiktsfränder.

¹⁵ Ett exempel på det är 'personlig stil' som förklaras som en avvikelse *relativt* den för tiden och klassen giltiga stilen, och därför i lika hög grad formad av modet som den vars stil följer modet.

The objective homogenizing of group or class *habitus* that results from homogeneity of conditions of existence is what enables practices to be objectively harmonized without any calculation or conscious reference to a norm and mutually adjusted in the absence of any direct interaction or, *a fortiori*, explicit co-ordination. (s. 58–59)

The practices of the members of the same group or, in a differentiated society, the same class, are always more and better harmonized than the agents know or wish (s. 59)

Den selektiva perceptionen leder oss till att betrakta skillnader mellan människors villkor och uppträdande som naturliga. En lyckad anpassning till livsvillkoren är den mest övertygande illusionen av självreglering. Bourdieu formulerar det som att:

människor internaliserar sina objektiva framtidsutsikter och därav skapar sig en subjektiv horisont av möjligheter, vilken stakar ut gränserna för de planer som för samma människor framstår som tänkbara och realiserbara. --- den bild som eleverna (och deras föräldrar) ur olika sociala grupper gör sig av tänkbara framtida utbildningsvägar är ett slags 'intuitiv statistik', en transformerande av de objektiva chanser som barn ur den aktuella gruppen statistiskt sett har att ta sig vidare till olika typer av utbildningar. (Bourdieu, citerad i Broadly 1990 s. 241.)

I själva verket är drivkraften i produktionen av *habitus* just att lära oss att rätta munnen efter matsäcken, att anpassa våra förväntningar, framtidsplaner och utbildningsval, och "göra nödvändigheten till en dygd".

Utbildning och social reproduktion

Två tredjedelar av arbetarklassen reproduceras till arbetarklass och tre fjärdedelar av dem som haft ett arbetarklassyrke förblir i arbetarklassen. Existensbetingelserna betyder mycket mer än ekonomin för individernas livschanser enligt Jönsson m.fl. (1993). Trots att begrepp som samhällsklass och socialgrupp varken är speciellt 'moderna' eller frekventa i 90-talets samhällsdebatt innebär det inte att den problematik de syftar på har försvunnit, tvärtom, menar Fritzell och Lundberg (1994):

Att analysera fördelningen av välfärden efter klasstillhörighet, liksom att tolka politiska konflikter om fördelning i dessa termer, har, menar somliga, mist sin relevans. Det hävdas att det gamla klassamhället har upplösts. (s. 23)

Tesen om klassamhällets upplösning har dock inte fått stå oemotsagd. Ett otal studier visar att skillnaderna mellan exempelvis tjänstemän och arbetare alltjämt är påtagliga inom så gott som alla områden av relevans för vår välfärd. (s. 24)

Ojämligheten består, trots ett långvarigt politiskt reformarbete med sikte mot ökad jämlikhet, inte minst inom utbildningssystemet. Målet för reformerna skulle kunna uttryckas som att eliminera sådana klasskillnader i utbildningsval

som inte beror på skillnader i intresse eller kunnande, men ”även om vi bortser från olika komplikationer ... är uppgiften formidabel” skriver Erikson (1992 s. 27). Utbildningsreformerna har i mångt och mycket gått ut på att minska den sociala bakgrundens inflytande på utbildning och levnadsnivå, men utifrån longitudinella studier konstaterar Härnqvist (1992) lakoniskt att ”en betydande social selektion förekommer i samtliga jämförda årskullar” (s. 83).

Det finns tydliga exempel på hur utbildningssystemet utnyttjas på olika sätt av olika sociala grupper. Svensson och Stahl (1996) har beräknat hur elever med olika bakgrund fördelar sig på gymnasielinjerna, och de visar att nästan 50% av pojkarna från socialgrupp 1, men endast 10% av pojkarna från socialgrupp 3, har valt treårig naturvetenskaplig linje. Av flickorna från socialgrupp 1 väljer 25% naturvetenskaplig linje, att jämföra med 5 % av flickorna från socialgrupp 3. Avhopp från den linjen är dessutom dubbelt så vanliga bland elever från socialgrupp 3, vilket ytterligare förstärker skillnaderna. SCB (1996a) meddelar att av de barn som slutade grundskolan 1988 hade hälften av barnen till högre tjänstemän, men endast en tiondel av barnen till icke fackutbildade arbetare någon gång studerat vid högskola fram till 1995. Inget sägs om hur många från respektive grupp som fullföljde sina studier, så skillnaderna är förmodligen ännu större.

Den sociala selektionen inom utbildningssystemet kan ha flera yttre orsaker, exempelvis påverkar föräldrarnas arbetsvillkor barnens uppväxtvillkor och tillgång till ekonomiska och kulturella resurser. Östberg (1994) redogör för hur föräldrarnas arbete direkt och indirekt påverkar barnens levnadsvillkor. Hon konstaterar att barn till föräldrar i arbetaryrken har mindre handlingsutrymme; deras föräldrar är mer otillgängliga under arbetstid och oftare fysiskt utmattade efter arbetet. Familjen har sämre ekonomiska resurser, vilket i kombination med arbete på obekväma, oregelbundna tider kan förklara att barn till arbetare oftare saknar barnomsorg. Tjänstemannabarnens föräldrar är oftare psykiskt utmattade när de kommer hem. Alla tjänstemannafamiljer har heller inte god ekonomi, det är barn till högre tjänstemän som är speciellt gynnade påpekar Östberg. Konkret kan det ta sig uttryck i föräldrarnas närvaro, engagemang i skolgången, och möjlighet att ge stöd. Olika grupper tillskriver också utbildning olika vikt för att utforma sitt livsprojekt.

Så länge de flesta barn växer upp tillsammans med sina föräldrar, vilket naturligtvis är långt viktigare än vad en utjämning av utbildningsmöjligheterna är, kommer den påverkan som föräldrar utövar på sina barn att leda till skillnader i intressen och kunnande, vilka i sin tur leder till skilda utbildningsval och utbildningschanser. (Eriksson 1992 s. 25)

Att ändå välja en högre utbildning innebär dessutom ingen garanti för framgång. Jonsson (1988) tar upp att sambandet mellan hög utbildning och hög position i arbetslivet inte är givet. När den högre utbildningen expanderar snabbare än motsvarande positioner på arbetsmarknaden uppstår 'inflation', hög utbildning är inte längre tillräcklig för att nå en hög yrkesposition. De

sociala mönstren kan då bestå trots att andelen högutbildade kanske ökar. Överskott på högutbildade kan även innebära att bakgrundsrelaterade faktorer, som stil och kontakter, får ökat inflytande på vem som anställs. När utbildningens relativa betydelse minskar framstår en satsning på högre studier som mer osäker, vilket påverkar vissa presumtiva studenter mer än andra.

Orsakerna till selektionen kan också sökas i förhållanden inom skolan. Frykholm och Nitzler (1989) menar i linje med Bernstein, att skolan, och dess pedagogiska diskurs, för många barn ur arbetarklassen framstår som främmande eller ointressant i relation till deras egna erfarenheter. Lindblad (1994) anser att elevernas skolerfarenheter påverkar deras bedömningar av vad som är möjligt och värt att sträva efter. Lindblad menar att skolan bemöter eleverna som om de är jämbördiga deltagare i den språkliga interaktionen, med samma förmåga att hantera skolan som institution. Undervisning på sådana villkor ger "lika för olika" (s. 222) vilket leder till att skillnaderna mellan eleverna tenderar att öka under skoltiden, så att vissa studieval framstår som orimliga för vissa elever. Men om målet är att utbildningsvalen ska vara oberoende av social bakgrund finns ett dilemma här som Erikson (1992) lyfter fram: ungdomars livschanser bör vara oberoende av ursprung – men ungdomar bör inte särbehandlas på grund av vilka som är deras föräldrar.

Sammanfattning

När traditionerna försvagas, och många naturrelaterade samband löses upp, blir en människas liv alltmer oförutsägbart.¹⁶ Vår identitet är inte längre given av vårt ursprung, på det sätt som när man med ett ögonkast på en människas klädedräkt kunde avgöra hennes hemort och civilstånd. Ökad individualisering hänger ihop med minskad social kontroll. Försvagad yttre kontroll uppvägs av ökad självdisciplin.

Parallellt med individualiseringen har även tidsbegreppet lösgjorts ur sitt traditionella sammanhang. Synsättet "tid är pengar" spreds i samband med industrialiseringen, men det dröjde ända till efter andra världskriget innan klocktiden blev dominerande, enligt Asplund (1983). Individer som inte kan organisera sin tid betraktas som opraktiska och opålitliga, och att kunna hantera tiden har blivit ett grundläggande socialt krav. Idén om tiden som en resurs att exploatera, fungerar disciplinerande på ett opersonligt vis. Ett ansträngt tidsschema är ännu så länge ett tecken på status, och strävan att aldrig förlora en minut är i sig disciplinerande. En elev sade till mig vid en provintervju att planering handlar om att "*kunna lyda sakerna som man bestämmer*".

Tendenserna individualisering, självdisciplinering och effektivitet är inbördes beroende och förstärker varandra. Föreställningarna om den 'tomma' tiden och den 'fria' individen bildar en stark allians och i kombination med ideer om

¹⁶ Jämför Giddens (1990) uttryck "disembeddedness", och Asplunds (1983) term "platslöshet".

rationalitet och självförverkligande, uppstår ett behov av strategiskt tänkande. *Planering* blir ett centralt inslag i vardagslivet i vårt moderna samhälle, eller som en elev uttrycker det:

E: – Finns ju vissa som inte tänker ens på å planera.

I: – Jaså?

E: – Näej. Dom...ja, Iran, Irak, dom som har det svårt, dom planerar väl inte så mycket. (Tror du inte det?) Bara på en sak kanske; fly därifrån. (mm) ...Vi har ju barn över...flera länder över hela världen här i skolan. Albanien, Turkiet, allt möjligt.

I: – Ja. Och dom planerar inte så mycket tror du, mer än...

E: – Mja, när man kommer till mera *stater* sådär, börjar det väl bli mer planering /.../ Typ: Norge, Amerika, Sverige. (7)

Individens relativa oberoende kan innebära både frihet att forma sitt liv efter eget huvud och vånda inför kravet att fatta egna beslut. En mångfald alternativ aktualiserar förmågan att välja; att överblicka, bedöma och agera, i relation till medvetna eller omedvetna mål. Planering och självdisciplin blir viktiga redskap för att utforma ett livsprojekt, och första steget kan vara att skaffa sig en bra utbildning. Planering implicerar en föreställning om att framtiden är möjlig att påverka, men olika livsbetingelser hänger ihop med skilda förväntningar och förhållningssätt och skilda strategier för att eventuellt planera sitt liv.

Olika försörjningsformer medför betydande skillnader i människors livsvillkor och livsstil. Till exempel varierar inkomst, bostadssituation, utbildning, kultur- och fritidsvanor kraftigt mellan människor, men inte slumpmässigt utan relaterat till yrke och position på arbetsmarknaden. Människor i olika samhällsklasser har olika förutsättningar för att planera (Asplund 1983), man kan tala om olika livsperspektiv. Dessutom varierar sättet att utnyttja utbildningssystemet, så att utbildningsnivå och därmed position på arbetsmarknaden tenderar att 'gå i arv' och överföras från en generation till nästa (jfr Bourdieu 1977, 1986).

Det kan framstå som motsägelsefullt att i ena andetaget beskriva hur traditioner och kontextuella faktorer försvagas och upplöses, och i nästa andetag redogöra för strukturella faktorer och genomslagskraften hos det s.k. sociala arvet. I relation till individuell frikoppling och ökat oberoende av yttre faktorer, förefaller inflytandet från vårt sociala ursprung paradoxalt. Men det ena utesluter uppenbarligen inte det andra. En ökad rörlighet och frihet på det yttre planet motsvaras inte automatiskt av en ökad inre frihet, ibland kanske det rent av kan vara tvärtom. En tänkbar förklaring till den skenbara motsägelsen och till det förflutnas makt över individen erbjuds av habitusbegreppet. Bourdieu menar ju att till skillnad från vetenskapliga hypoteser som korrigeras efter varje avslutat experiment så omprövar vi inte de slutsatser vi en gång dragit av våra praktiska erfarenheter. Tidiga erfarenheter får ett dominerande inflytande eftersom senare erfarenheter uppfattas och tolkas inom ramen för våra tidigaste erfarenheter och slutsatser enligt Bourdieu.

The *habitus* – embodied history, internalized as a second nature and so forgotten as history – is the active presence of the whole past of which it is the product.” (Bourdieu 1990 s. 56)

‘whithout violence, art or argument’, it tends to exclude all ‘extravagances’ (‘not for the likes of us’) (s. 56)

the hysteresis of *habitus* is doubtless one explanation of the structural lag between opportunities and the dispositions to grasp them which is the cause of missed opportunities (s. 59)

Samhällsförändringar i stort hanteras på skilda sätt av människor från olika samhällsskikt, liksom förändrade arbetsformer i skolan tas emot och utnyttjas på olika vis av olika elever. Förmågan att fånga tillfället i flykten, att vara disponerad att utnyttja situationer och ta vara på sina möjligheter, är alltså av avgörande betydelse för utformningen av enskilda människors liv. Inte minst när det gäller val av utbildning, men även i konkurrensen i klassrummet, är det lätt att föreställa sig vad den förmågan kan betyda. Eget arbete och elevernas planeringsbok kan ses som ett uttryck för generella utvecklingstendenser som individualisering, självdisciplin och effektivitet, och en inskolning till ökat inflytande och ansvar, och ökad tidsmedvetenhet. Det verkar rimligt att anta att eleverna har olika förutsättningar att hantera förändringen och att de möter den nya situationen på olika sätt utifrån sina tidigare erfarenheter. För att komma närmare en förståelse av eget arbete och elevernas planering börjar det bli hög tid att låta elever och lärare komma till tals. Men innan dess är det på sin plats att jag redovisar mina överväganden inför den empiriska studien.

Del 2

Metod

I kapitel 3 behandlas metodvalet och utgångspunkterna för studien, samt frågor i samband med att använda barnintervjuer för datainsamling. Kapitel 4 beskriver tillvägagångssättet rent konkret, med datainsamling, bearbetning och analys. Eftersom undersökningen genomfördes i två steg, redovisas först intervjuerna som låg till grund för den fenomenografiska analysen, och sedan de 'muntliga enkäter' som genomfördes ett halvår senare.

Utgångspunkter

När det gäller metodvalet framhålls ofta att valet av metod ska avgöras av problemet. Svensson (1978) menar att om metodvalet grundas på förgivet-tagna värderingar om vetenskapliga metoder finns en stor risk att fenomenen inte betraktas som helheter, utan att metodsynen styr problemformuleringen. Istället bör metoderna förankras och motiveras i relation till problemet. Detta är i och för sig en rimlig utgångspunkt, men kan också ses som ett uttryck för en idealistisk syn på forskningsprocessen. Larsson (1994) framhåller att metodpreferenser bör kunna erkännas:

Metoder är inte neutrala ... det handlar om metod som är förenad med perspektiv. Därför är det rimligt att man inte uteslutande har problemet som utgångspunkt. Att metodpreferenser kommer in i bilden blir inte helt orimligt och bör kunna erkännas. (s. 169)

Metodpreferenser föreligger när man väljer sitt forskningsproblem, och de påverkar vad vi ser och formulerar som intressant och forskningsbart. Jag ser metodvalet som resultatet av ett samspel mellan forskarens utgångspunkter, problemställning och metodkännedom samt prioriteringar och mode i den forskningsmiljö i vilken arbetet utförs. Avgörande i den här undersökningen blev insikten om problemets natur. Det studerade fenomenet gäller inte hur elevplanering faktiskt sker, utan hur den uppfattas eller tolkas av eleverna. Det perspektivet leder fram till ett för mig ganska självklart val av metod. Fenomenografin innebär som jag ser det en beprövad möjlighet att studera människors uppfattningar i relation till ett konkret fenomen. Habitusbegreppet kan bidra till en fördjupad förståelse av den fenomenografiska analysens resultat, förutsatt att sambandet mellan individ och uppfattning bibehålls. Jag vill betona att studien i första hand syftar till att belysa ett fenomen, och att såväl fenomenografin som habitusbegreppet är att betrakta som hjälpmedel för att förstå hur eleverna förhåller sig till att själva planera sitt arbete.

Att närma sig habitus

Outtalade dispositioner, som formar människors handlingar på ett icke-mekaniskt sätt, är de möjliga att studera? Inte direkt, men indirekt, eftersom dispositionerna kommer till uttryck i människors agerande. Man kan alltså försöka

avläsa dispositionerna i form av ord eller handlingar. I båda fallen måste man fokusera människors prioriteringar och de områden där dessa kommer till uttryck – vilket borde vara enkelt, eftersom habitus antas genomsyra alla områden av mänskligt liv. Man måste dessutom söka efter framträdande likheter och skillnader inom och mellan grupper. Man kan antingen redovisa de olika sätt på vilka skilda habitus kommer till uttryck i människors val (Volvo eller Toyota), eller försöka tolka den bärande konstruktionen, 'världsbilden' eller det tankesätt som prioriteringarna är uttryck för. I realiteten är det givetvis omöjligt att skilja det yttre från det inre i skapandet och upprätthållandet av habitus. Vad jag menar är att man kan välja olika utgångspunkter för att närma sig habitus.

För att förstå hur elevers habitus påverkar deras inställning till att planera sitt skolarbete, kan man välja att noga iakttä hur var och en hanterar sin planeringsbok, eller höra vad de har att säga om planeringsboken. En kombination skulle medföra ett mycket omfattande och komplext datamaterial. Svårigheten med att observera människors habitus via deras handlingar relativt en viss företeelse, är att det kräver ingående studier av individernas kroppsspråk. Att vänta på att eleverna spontant ska yttra sig om planeringsboken skulle vara oerhört tidskrävande.¹ Att istället iscensätta intervjuer innebär att systematiskt föra upp fenomenet på dagordningen, och därmed göra det åtminstone delvis tillgängligt för studium. En fördel med att närma sig människors habitus och dispositioner som de kommer till uttryck i människors uttalanden, är att det finns ett beprövat tillvägagångssätt som tycks lämpa sig för detta, nämligen fenomenografin.

Fenomenografins kännetecken

Fenomenografin hör till de kvalitativa forskningstraditionerna, som har rötter inom etnografi, hermeneutik och fenomenologi enligt Larsson (1994). Samtidigt har fenomenografin i hög grad behandlat inlärningspsykologiska frågor. Svensson (1989) menar att fenomenografin är både beskrivande och analytisk, och har explorativa inslag i såväl datainsamling som i bearbetning. Fenomenografi har ibland betraktats som en metod, men upphovsmännen värjer sig mot detta. Man menar att det centrala istället är *perspektivet*, hur omvärlden framstår för människor, det s.k. "andra ordningens perspektiv".²

Fenomenografin strävar efter att beskriva variationen i hur människor uppfattar ett visst fenomen, genom att konstruera de olika synsätt eller tolkningsramar som ligger till grund för människors uppfattningar. Uppfattningarna kategoriseras och kategorierna relateras till varandra, på så vis konstrueras ett utfallsrum. Analysen går bortom den individuella variation som alltid finns

¹ Jfr Dahlgren och Olsson (1985 s. 66) som gjorde ett försök att fånga barns spontana samtal om läsning, men övergav idén efter några få dagar, huvudsakligen på grund av att den visade sig vara mycket tidskrävande.

² Bourdieu (1976) använder ett snarlikt uttryck; "stratégies du second ordre" (s. 94).

och fokuserar 'överindividuella' likheter och skillnader. Fenomenografiska studier har ofta stannat vid konstruktionen av utfallsrummet och endast i undantagsfall har man resonerat vidare t.ex. i termer av social bakgrund.³ Kännetecknande för fenomenografen är bland annat: halvstrukturerade intervjuer med fokus på ett specifikt fenomen, analys av människors uppfattning av fenomenet och tolkning av de underliggande tankefigurer som ligger till grund för uppfattningarna. Marton (1978) definierar uppfattningar som något underförstått;

det som inte behöver sägas eller som inte kan sägas eftersom det aldrig har varit föremål för reflexion. De utgör den referensram inom vilken vi samlar våra kunskaper eller den grund på vilka vi bygger våra resonemang. (s.20)

Vi avstår från att yttra oss både om ursprunget till, och handlingskonsekvenserna av, de uppfattningar vi beskriver. (s.21)

Vi finner alltså beskrivningskategorin i ett konkret sammanhang, men när vi väl har funnit den, lyfter vi ut den ur detta sammanhang ...

På detta sätt skiljer vi tankeformer från enskilda individer. Enligt vårt sätt att se utgör tankeformer tillsammans ett överindividuellt system (s. 23)

Enligt Marton (1995) växlar vi konstant mellan två perspektiv, å ena sidan formas vårt tänkande av vår omvärld, å andra sidan ger vi själva mening och innebörd åt omvärlden. Uppfattningar är abstraherade aspekter av människors erfarenhet av ett fenomen. Marton (1984) anser att subjektiva olikheter, dvs. skillnader i den uppfattade verkligheten ofta kan återföras på objektiva olikheter, dvs. på skillnader i den verklighet som människorna har erfarenhet av och befinner sig i. Även Svensson (1984a, b) och Wenestam (1984) framhåller att vad man uppmärksammar och vilken innebörd man ger detta är beroende av ens tidigare erfarenheter, dels i mer konkret bemärkelse och dels i form av historiska och sociokulturella förhållanden.

Det ursprungliga syftet med fenomenografen var inte att jämföra individer: "The aim ... is not, however, to classify people, nor is it to compare groups, to explain, to predict, nor to make fair or unfair judgements of people." (Marton 1981 s. 180). Markeringen kan ses som en antydning om att fenomenografen *kan* användas för att exempelvis jämföra människor i vissa avseenden. För att det ska vara möjligt krävs att sambandet mellan individer och uppfattningar bibehålls, vilket inte är självklart inom den fenomenografiska traditionen, även om det inte är ovanligt.⁴ Marton (1995) framhåller dock att det inte finns några hinder för att kombinera en fenomenografisk analys med t.ex. kvantitativ analys eller jämförelser mellan grupper.

³ Sellerberg (1984) har i en hypotesprövande studie utgått från klassbakgrund i valet av intervjupersoner, och i analysen funnit tydliga likheter inom, och stora skillnader mellan, olika sociala skikt. Ett sådant tillvägagångssätt kan dock medföra problem med förväntanseffekter både vid intervjun och analysen, när intervjupersonernas bakgrund är väl känd för forskaren.

⁴ Lindblad (1983) argumenterar för att uppfattningar *bör* studeras i relation till individerna. Sådana studier har genomförts av bl.a. Anderson och Lawenius (1984), Lybeck (1981) och Marton och Månsson (1984).

Relationen mellan habitus och uppfattning

Vid en hastig jämförelse kan Bourdieus "habitus"-begrepp och Martons "uppfattning" se ut att inte alls ha något gemensamt. Begreppet habitus är betydligt äldre och mer etablerat med sina rötter inom klassisk sociologi, filosofi och teologi.⁵ Habitus är ett centralt begrepp i Bourdieus sociologiska arbeten där det används dels för att förklara sambanden mellan människors synsätt, agerande, val etc. och deras livsbetingelser, och dels för att integrera, eller överskrida determinism och frihet, medvetet och omedvetet, individ och samhälle (Bourdieu 1980). Habitus i Bourdieus tappning begripliggör paradoxer som att praktiken ständigt skiftar och ständigt upprepar sig.

Uppfattningar som det har använts inom fenomenografin är ett nyare och mindre etablerat begrepp utvecklat inom den pedagogiska forskningen i Göteborg. Marton (1981) relaterar till inlärningspsykologin och inte minst till Piaget, vars tidiga arbeten han menar överensstämmer med det fenomenografiska intresset, att studera människors uppfattningar av sin omvärld och hur dessa uppfattningar kan påverkas genom undervisning och lärande. Marton (1986) konstaterar att psykologiska modeller inte är till stor hjälp när det gäller att lösa praktiska pedagogiska problem, och att fenomenografin utvecklats som ett svar på pedagogiska frågor. Man söker inte hur något faktiskt är, utan hur det uppfattas, alltså relationen mellan människan och omvärlden.

Här framträder en likhet i kunskapsintresset, där båda parter riktar sig mot det som ligger mellan och *förenar det subjektiva och det objektiva*.⁶ En annan uppenbar likhet finns i det faktum att man ser det mellanliggande som outtalat och ofta oreflekterat eller omedvetet, samtidigt som det betraktas som styrande för vår perception och vårt sätt att tänka och handla. Både uppfattningar och habitus sägs ha sin grund i individens erfarenheter, och båda beskrivs som tröga och ibland förvånansvärt motståndskraftiga mot förändringar.⁷ Ytterligare en likhet är betoningen av överindividuella mönster och ointresset för att studera enskilda individer.

Skillnader finns inte bara i de olika traditionerna och referensramarna utan också i hur begreppen definieras och vad de syftar till att förklara. En framträdande olikhet är hur man förhåller sig till sociala faktorer som livsvillkor, bakgrund och uppväxtförhållanden. Här finner Bourdieu själva utgångspunkten för sina studier och det som ger dem innebörd och relevans. Fenomenografin syftar till att producera forskning med relevans för verksamma lärare, genom att fokusera relationen mellan eleven och innehållet, istället för att foku-

⁵ Broady (1990) och Callewaert (1992) hänvisar till medeltida teologi och Thomas av Aquino.

⁶ Skillnaden är att Marton fokuserar 'det' i relation till något specifikt, medan Bourdieu ser 'det' som uttryck för något generellt.

⁷ Ett välkänt fenomenografiskt exempel är ekonomistudenter som efter högskolestudier inte kan förklara hur priset på en bulle uppstår, dvs. generalisera sina nya teoretiska kunskaper till vardagen. Bourdieu konstaterar att uthålligheten i habitus kommer till synes när människor fortsätter att göra som de alltid har gjort, trots att livsbetingelserna ändrats så att deras invanda beteende inte längre fungerar utan blivit till ett hinder för dem.

sera elevens egenskaper eller bakgrund, faktorer som läraren inte kan påverka. Marton förespråkar ett förändrat fokus från variationens orsaker till det som varierar, vilket innebär en orientering mot undervisningens innehåll i kombination med en elevorientering mellan individ- och makronivå.

Sammanfattningsvis: ett emancipatoriskt intresse, om än lågmält, tycks förena Marton och Bourdieu.⁸ Det handlar om att öka människors medvetenhet och handlingsfrihet genom att det outtalade, som omedvetet styr oss, lyfts fram i ljuset. Båda fokuserar de kollektiva men individuellt burna, erfarenhetsgrundade och kulturellt betingade referensramar, som oftast är oformulerade och omedvetna, men som styr vårt agerande genom att utgöra den tolkningsram vars logik ger mening åt och skapar världen som den framträder. Denna ram framstår som mycket beständig och svår att påverka till exempel genom formell undervisning. Skillnaderna ligger främst i att Marton syftar till att *beskriva* uppfattningar, som *förutsättningar för inläring* och undervisning medan Bourdieus arbete syftar till att *förklara* förutsättningar för *samhällelig reproduktion och förändring*.

Habitus sägs uppstå ur uppväxt- och levnadsvillkor, och ha en bevarande/konserverande funktion. Habitus har enligt Bourdieu en kroppslig förankring, men genomsyrar även tänkandet och handlandet. Habitus refererar till ett generellt fenomen som enbart kan iakttas indirekt, i konkreta sammanhang. Uppfattningar sägs uppstå i mötet mellan människan och fenomen i hennes omvärld. Studiet av uppfattningar är också kontextberoende i den meningen att man måste studera uppfattningar av ett visst fenomen, det går inte att studera uppfattningar utan innehåll. Poängen med fenomenografin som medel att närma sig habitus är just denna koppling till ett konkret innehåll, som gör det möjligt att studera uppfattningar av ett fenomen, utan att använda förutbestämda kategorier.

Habitusbegreppet syftar i likhet med uppfattningar på underliggande, osynliga men styrande matriser för tolkning av tillvaron. Om uppfattningarna sätts in i den kontext som habitusbegreppet erbjuder kan de ramas in i ett socioekonomiskt perspektiv och habitus kan användas för att diskutera de uppfattningar som växt fram hos grupper av individer.⁹ Habitus erbjuder dessutom en förklaring till varför uppfattningar är så svåra att påverka.

Intervjuer erbjuder inte i första hand möjligheter att studera hur habitus tar sig uttryck i kroppen. Kartläggning av uppfattningar och konstruktion av beskrivningskategorier kan däremot betraktas som beskrivningar av mentala eller verbala uttryck för habitus, i relation till ett visst fenomen. Hur människor tänker och handlar är beroende av i vilket sociokulturellt sammanhang de lever. I studiet av enskilda aktörer kan mikro- och makronivån mötas, det subjektiva och det objektiva blir omöjligt att hålla isär. Min utgångspunkt är alltså att studiet av uppfattningar i kombination med uppgifter om individernas ur-

⁸ Se Lindblad (1983 s. 29) beträffande Marton och Callewaert (1992 s. 14) angående Bourdieu.

⁹ Åtminstone när det gäller sociala fenomen. Det är möjligt att resonemanget blir mindre giltigt i relation till naturvetenskapliga begrepp.

sprung och livsvillkor, erbjuder en möjlighet att få en bild av människors habitus inom ett avgränsat område. Detta bör ge en god chans dels att förstå hur ett fenomen uppfattas på olika sätt av människor, och dels en bild av hur människors uppfattningar påverkas av deras livsvillkor.¹⁰

Om uppfattningar och förhållningssätt

Begreppet uppfattning (eng. *conception*) har en mental klang, och ger associationer till något kognitivt. Det antyder dessutom en riktning, av intryck utifrån omvärlden. Jag är medveten om att fenomenografer inte använder uppfattning i denna betydelse, men det förefaller som om fler än jag associerat i liknande banor. Marton (1995) förespråkar i senare texter att ersätta "conceptions", som han menar ensidigt pekar mot tänkandet, med "ways of experiencing" (s.172). Det som kallas uppfattningar skapas i mötet mellan individen och omvärlden. Detta möte är inte möjligt eller meningsfullt att begränsa till intellektuell aktivitet. Vi erfar omvärlden genom vår fysiska kropp och våra sinnen. Dessa intryck bearbetas och tolkas i en process som färgas av vårt förflutna, våra tidigare erfarenheter och tolkningar.

En liknande bild ges av Dahlin (1993) som menar att uppfattningar uppstår, eller aktivt skapas, i ett samspel mellan tänkande och varseblivning. Uppfattningar kan även uppstå som resultat av passiv internalisering, när vi växer in i en värld som redan konstituerats av andra människor eller materiella och sociala strukturer, menar Dahlin. "Vi lever våra liv omgivna av föremål som 'proklamerar' mänskliga intentioner, även om vi inte alltid är klara över vilka dessa intentioner egentligen är" (s. 17). Dahlin penetrerar fenomenografins uppfattningsbegrepp, och konstaterar att det ligger nära föreställning, åsikt, upplevelse och erfarenhet (jfr eng. *experience*). En uppfattning sägs vara (resultatet av) en inre mental handling i relation till något i omvärlden, och kan innefatta kognitiva aspekter av reflekterade och oreflekterade erfarenheter, och självreflektion. Enligt Dahlin är det ett relativt komplext begrepp.

Lahdenperä (1997) arbetar med "diskursiva uppfattningar" som relateras till förhållningssätt. I begreppet förhållningssätt lägger hon "föreställning, värdering och intention" (s. 92). Förhållningssätt är för mig en term som innefattar kroppsliga, emotionella och kognitiva aspekter, och som antyder en riktning, inifrån och ut. Det leder tanken till en *aktiv individ* i förhållande till omvärlden (jfr Lahdenperäs "intention"). Förhållningssätt betonar i mina öron individen som (med)skapare av sin uppfattning och ger bredare associationer än uppfattning.¹¹ *Förhållningssätt* används här som benämning på de kluster av uppfatt-

¹⁰ Jfr Svederberg (1997) som använt habitusbegreppet i kombination med fenomenografi.

¹¹ Det innebär att förhållningssätt ligger närmare habitus, även om habitus i sin tur är mer deterministiskt med sin utgångspunkt att vi gör våra val inom ramen för tvingande omständigheter. Jag vill dock betona det frirum eller manöverutrymme inom ramarna som Bourdieu (1980) också erkänner (jfr Callewaert 1992; Reay 1995).

ningar som ligger till grund för beskrivningskategorierna. Det kan vara en benämning som överbryggat avståndet mellan habitus och uppfattning och gör det möjligt att hantera gränstrakterna däremellan. Men till *vad* är det då intervjupersonerna förhåller sig?

Definition av fenomenet

Argument för kvalitativa metoder brukar ofta poängtera den flexibilitet som tillåter det studerade fenomenet att träda fram utan att behöva reduceras till forskarens förutbestämda ramar. Larsson (1986) går ännu längre och menar bara att det är önskvärt att man vet vad man är ute efter innan man genomför sina intervjuer, men att man ibland tvingas att precisera fenomenet i samband med bearbetningen: "Vid avgränsningen av fenomenet kan man ibland få hjälp av det empiriska materialet – intervjuerna" (s. 36). En sådan ståndpunkt kritiseras av Hasselgren (1985), eftersom den medför en risk att utsagorna rör olika fenomen.

Begrepp som 'kraft' och 'densitet' kan preciseras enligt vetenskapliga definitioner. Andra s.k. sekundärfenomen av mer komplex och oklar natur, kan i sig själva sägas vara uppfattningar, t.ex. 'lärarskicklighet'. 'Planering' befinner sig någonstans mittemellan dessa båda nivåer. Planering är inte ett värdeomdöme i lika hög grad som 'skicklighet' men saknar ändå en entydig definition. Det behöver inte innebära några problem eftersom jag inte är ute efter att undersöka hur elevernas uppfattningar förändras, och eftersom hela skalan av elevers sätt att uppfatta planering får anses vara relevant ur ett lärarperspektiv. Lindblad (1983) menar att sekundärfenomen av diffus karaktär kan leda till en sammanblandning mellan hur de intervjuade uppfattar något och vad de uppfattar. Risken för en motsvarande sammanblandning finns som jag ser det även när fenomenet är väl preciserat i förväg, men de intervjuade personerna av någon anledning inte talar om det som forskaren avsett. Hur gör man t.ex. om det visar sig att eleverna inte använder sina planeringsböcker till planering? I mitt fall ändrades fokus från det mer generella fenomenet planering, till hur eleverna uppfattade sin konkreta planeringsbok. Att göra fenomenografiska analyser av allmänna företeelser, utan referens till en specifik kontext, avråds bestämt:

Data originating from studies where the participants give an account of their experiences of a particular situation, which is more or less the same for them all, is much more meaningful from a phenomenographic point of view and much easier to handle. (Marton 1995 s. 170)

Marton (1984) lyfter fram att vi tillbringar en stor del av vår tid med att tala med varandra om *olika* saker i tron att vi talar om *samma* sak, inte minst gäller detta i skolans värld. För att minimera det problemet har tyngdpunkten i analysen lagts på intervjuavsnittet om elevernas planeringsbok. Fokus på denna

ökar chanserna att jag och eleven talar om samma fenomen och vi är mindre beroende av vår förförståelse än när vi talar om t.ex. ”planering på fritiden”, som är ett uttryck bemängt med språkliga och kulturella förgivettaganden.

Kunskapande som relation

Det vanliga sättet att betrakta kunskap är som något givet och bestående. Ett annat sätt är att se kunskap som en relation mellan världen och den som uppfattar världen, eller mellan den som ställer frågor och den som svarar. Taylor och Bogdan (1984) framhåller att det gäller för en intervjuare att etablera en öppen, tillåtande atmosfär, att vara en god lyssnare och att verkligen låta den intervjuade komma till tals och lägga fram sina erfarenheter och sin syn på världen. ”The best way to do this is to relate to informants as people and not mere sources of data” (s. 101).

Kvale (1996) ger en bild av kunskapskonstruktionen vid kvalitativa intervjuer som en process i två steg, dels vid intervjun, mellan forskaren och intervjupersonen, dels vid rapporteringen, mellan forskaren och kollegorna. Kvale använder två metaforer för att beskriva olika sätt att se på forskningsintervjun, intervjuaren som guldgrävare, och intervjuaren som resenär. Guldgrävaren vet exakt vad han söker och det gäller bara att hitta och få loss de eftersträlvade guldkornen och ta hem dem i oförstört, opåverkat skick. Resenären beger sig ut i en okänd trakt och tillsammans med dem han möter skapar han förståelse för landskapet och dem som bor där. Den kännedom han erhållit får sedan formen av en berättelse när han återvänt hem. Fenomenografiska intervjuer kan ses som tydliga exempel på att utsagorna inte ligger och väntar, utan skapas i intervjusituationen, antingen genom ett aktivt utbyte i dialogen, eller genom att respondenten på intervjuarens initiativ ger sig av på en inre resa för att själv finna sina svar. Resonemanget innebär en upplösning, eller åtminstone en perspektivförskjutning, på problemet med avvägningen mellan öppenhet och styrning.

Avvägningen mellan spontanitet och reflexion

Om själva poängen med kvalitativa intervjuer är att de *inte* är exakt lika därför att intervjupersonerna inte är lika, då framstår det som missriktad nit att strukturera intervjuerna hårt genom att t.ex. ställa frågorna på exakt samma sätt i alla intervjuer. Å andra sidan kan ju inte intervjun vara helt ostrukturerad, då håller den inte som underlag för en fenomenografisk analys av ett visst fenomen. Fenomenografiska undersökningar har varierat i graden av struktur. En vanlig strävan när det gäller studier av barn är att nå deras spontana uppfattningar av fenomenet.¹² Traditionellt blir då frågan i vilken mån man kan und-

¹² Se till exempel Dahlgren och Olsson (1985).

vika att barnen anpassar sina svar till vad de tror att intervjuaren vill höra, och hur man kan undvika att intervjuaren påverkar barnen i en viss riktning.

Samtidigt beskrivs uppfattningar som förgivettagna, ofta oreflekterade och outtalade. Intervjutillfället kan mycket väl vara första gången intervjupersonen fått anledning att fundera på och formulera sig kring fenomenet ifråga. Hur pass spontana respektive välgrundade kan man då anse att utsagorna är? Det är inte givet att de spontana uttrycken är mer äkta eller representativa än de svar som respondenten resonerar sig fram till under intervjuens gång.

Den varierande graden av struktur i de fenomenografiska studierna kan delvis bero på de studerade fenomenens karaktär och delvis på intervjupersonernas ålder. Jag kan tänka mig att det när det gäller vuxna går att vara både mer strukturerad beträffande formen, och mer ospecificerad när det gäller innehållet.¹³ Med barn tror jag tvärtom att det krävs en tydlig innehållslig struktur, men stor flexibilitet i formen, så att varje barn bemöts individuellt. Doverborg och Pramling (1991) har kommit till samma ståndpunkt, att man måste vara mycket klar över vad man söker, men inte detaljplanera frågorna, det gäller istället att finna frågeställningar som öppnar de rätta dörrarna. De framhåller behovet av att som förberedelse för intervjun vistas i barnets miljö. Det ger dels gemensamma erfarenheter att tala om, och dels en möjlighet att bekanta sig något. En annan fördel är att ha något konkret att utgå från vid intervjun. Parker (1984) beskriver hur intervjuaren måste förhålla sig till skiftande svårigheter beroende på barnens ålder. Förskolebarn beskrivs som speciellt lättpåverkade av vuxna, medan barn i skolåldern (6–12 år) identifierar sig alltmer med kamraterna och istället får en tendens att hålla de vuxna lite på avstånd, enligt Parker.

Sättet att ställa frågor

En intervju är inget vanligt samtal. För att få veta något om det undersökta fenomenet måste intervjuaren hela tiden styra samtalet i en viss riktning. Pramling (1986b) beskriver processen som att: "En del barn är osäkra och vacklar ... Men efter *påtryckningar* från intervjuaren tar de flesta till slut ställning" (s. 69, min kursiv.). Även Taylor och Bogdan (1984) nämner att intervjuaren inte kan låta sig nöja med alltför vaga undanglidande svar, utan genom hela intervjun följer upp, uppmuntrar och "*constantly presses for clarification*" (s. 96 min kursiv.). Lindblad (1983) påpekar att en alltför mjuk ansats vid intervjuerna kan leda till att utsagorna blir föga förpliktigande, allmänt hållna påståenden. Det gäller också att undvika frågor som inbjuder till svar som 'vet inte'. Ett sätt att göra det kan enligt Dahlgren och Olsson (1985) vara att genom frågornas formulering *förutsätta* att barnet vet och kan svara och att barnets svar är alltid är intressant, samt att det inte handlar om att svara rätt. De

¹³ Jämför med Larsson (1986) som lade stor vikt vid att formulera ingångsfrågor, till skillnad från Andersson och Lawenius (1984) som enbart angav ett tema för intervjuerna.

menar också att för att verkligen förstå hur barnet tänker behövs ibland en envis, ja rentav påträngande intervjuare. Som en konsekvens av svåra frågor kan barnen känna sig pressade och bli allt tystare, eller hitta på svar. Det gäller att känna sina intervjupersoner så väl att man kan läsa mellan raderna säger Taylor och Bogdan (1984). Kanske är det lättare med barn än med vuxna? Barns kroppsspråk och mimik är ofta mycket talande.

Barn är mer följsamma än vuxna, och lättare att påverka, vilket kräver större lyhördhet från intervjuarens sida. Doverborg och Pramling (1991) framhåller att: "Oftast anstränger sig barnet för att lista ut vad det är den vuxne vill ha reda på" (s. 46). För att komma ifrån denna önskan att vara till lags kan det paradoxalt nog krävas drastiska exempel och tillspetsade frågor, som går utöver vardagen, saknar facit och inbjuder till egna ställningstaganden. Kvale (1996) anser att det är mycket lämpligt att ställa ledande frågor vid kvalitativa intervjuer, dels för att kontrollera svarens konsistens, dels för att kontrollera intervjuarens tolkningar.

Thus, contrary to popular opinion, leading questions do not always reduce the reliability of interviews, but may enhance it; rather than being used too much, deliberately leading questions are today probably applied too little in qualitative research interviews. (Kvale 1996 s. 158)

the interview is a conversation in which the data arise in an interpersonal relationship, coauthored and coproduced by interviewer and interviewee. The decisive issue is then not whether to lead or not to lead, but where the interview questions should lead, and whether they will lead in important directions, producing new, trustworthy, and interesting knowledge. (s. 159)

Problemet är att hitta den optimala nivån mellan å ena sidan vad intervjupersonen tål eller behöver i form av provokationer för att uttala sig, och å andra sidan hur långt man kan gå utan intervjuaren börjar formulera sina egna svar, och respondenten tystnar.

Förvandlingen från tal till text

Att skriva ut de inspelade intervjuerna är en procedur som varken är lätt, snabb eller självklar. Uppgiften är att omforma talat språk till skrivet språk, och för dessa båda uttrycksformer råder helt olika regler. Om man skulle försöka skriva ner alla ljud man kan höra på banden tror jag det skulle bli en 'text' som kräver att man lär sig läsa på nytt. Syftet med att skriva ut inspelade intervjuer är ju att överföra tal till skrift så att intervjun blir *läsbar* och tillgänglig för analys. Genom denna process förvandlas materialet mer eller mindre, och mer eller mindre medvetet. Kvale (1996) lyfter fram den förbisedda problematiken med att gå från tal till text och jämför det med att gå från ängens levande, färgrika blommor till herbariets bleka relikter:

To *transscribe* means to *transform*, to change from one form to another. Attempts at verbatim interview transcriptions produce hybrids, artificial constructs that are adequate to neither the lived oral conversation nor the formal style of written texts. Transcriptions are translations from one language to another (s. 166)

En speciell aspekt av relationen mellan tal och skrift är när intervjupersonen talar dialekt. Repstad (1993) anser att man vid rapportering ska vara försiktig med citat på dialekt:

För det första är det svårt att i skrift återge dialekt, för det andra kan det lätt låta nedlåtande eller te sig etnocentriskt när man återger citaten på dialekt. De som uttalar sig framstår lätt som naiva, exotiska och löjliga trots att de bara har använt sitt vardagsspråk. (s. 108)

Dialektalt uttal framstår i skrift som fullt av konnotationer, t.ex. lantligt, omodernt och töntigt, eller slarvigt. Jämför skriftspråkets 'här' med [hännä], eller 'vad är det här' med intervjuarens [va'ere här]. Transformerings till ljudtrogen skrift blir i det fallet direkt missvisande i relation till den ursprungliga innebörden. Problemet gäller förstås inte bara vid rapportering utan även vid utskrift och analys av materialet, om än i mindre grad. Man kan vänja sig vid att läsa dialekt, men frågan är om det är motiverat att lära sig skriva på dialekten ifråga.

Intervjuerna skrevs ut ordagrant. Vid närmare eftertanke betraktar jag det som både en ambition och en floskel. Det var när jag upptäckte att jag hade en tendens att snygga till mina egna uttalanden enligt skriftspråkliga normer, och vara ljudtrogen i utskriften av elevernas uttalanden som jag började fundera. Det ledde mig till en modifierad inställning till begreppet ordagrann utskrift. Jag har eftersträvat maximal trohet mot uttalandenas innebörd framför deras bokstav. Jag har inte skrivit ut stämning eller klart dialektala uttal utan försvenskat orden och anpassat mig till normer för det skrivna språket – i syfte att *rikta läsarens uppmärksamhet mot innehållet*, vad som sägs, snarare än hur det sägs.¹⁴

Strävan efter objektivitet

The thing is that we can not describe a world which is independent of our descriptions. Or of us as describers. We can not separate out the describer from description. Our world is a real world, but it is a described world. (Marton 1995 s. 172–173)

För att strävan efter objektivitet ska vara trovärdig måste vi börja med att erkänna subjektiviteten. Genom att erkänna det subjektiva inslaget i form av bedömningar i all forskning, och all forskning som uttryck för värderingar, blir

¹⁴ Omtagningar, hummanden osv. är dock återgivna i detalj, med undantag för intervjuarens instämmanden när respondenten fortsätter utan avbrott. Pauser, starkt betonade ord etc. har också markerats i utskriften.

det möjligt att förhålla sig mer medvetet till relationen mellan det subjektiva och det objektiva. För att inte erkännandet av det subjektiva ska övergå i total relativism krävs att *strävan* efter objektivitet bevaras och vidareutvecklas, samt att betydelsen av objektivitet förskjuts, från mätbarhet till genomskådlighet. Molander uttrycker ett likartat synsätt:

Kvar står egentligen bara ett allmänt krav på att vetenskapliga resultat måste framföras med stöd och argumentation på ett sätt som är offentligt och begripligt – och därmed i princip bedömbart av andra. (Molander 1990 s. 249)

Idén om sanning och objektivitet måste integrera, inte utesluta, det subjektiva. Sanningslikhet, genomskådlighet, öppenhet och saklighet kan vara fruktbara förhållningssätt i relation till teoriimpregnerade data och ofrånkomliga, subjektiva bedömningar. Ansatsen i denna studie är kvalitativ och inriktad mot förståelse. Undersökningen görs för att *beskriva* hur det undersökta fenomenet uppfattas av berörda individer, och *tolka* fenomenets förekomst mot bakgrund av samhällsutvecklingen. Genom att relatera individernas förhållningssätt till deras sociala ursprung belyses sambandet mellan olika livsvillkor och skilda synsätt. Avsikten är att öka förståelsen för det undersökta fenomenet.

Största delen av arbetet är utfört som en fenomenografisk studie. De kategorier som därvid framträtt är att betrakta som studiens huvudresultat. Kunskapsintresset avgör om man anser det väsentligt att studera individers uppfattningar eller uppfattningar i sig. Analysenheten påverkar vilka kategorier som framträder och blir tillgängliga för beskrivning, och det är skillnad på att kategorisera uppfattningar och individer. Med individen som analysenhet kan – eller måste – kluster av uppfattningar kategoriseras. Generalisering är inte aktuellt: "The original finding of the categories of description is a form of discovery, and discoveries do not have to be replicable" (Marton 1986 s. 35). Marton påpekar vidare att ingen kan kräva att två oberoende forskare skulle uppfatta samma experiment, men att när kategorierna väl har etablerats måste de vara begripliga och möjliga att känna igen för andra forskare.

Genomförande

Elevgruppens sammansättning

Jag har intervjuat 49 elever i två åldersblandade klasser, årskurs fyra, fem och sex, samt deras klasslärare.¹ Intervjuerna genomfördes i två mellansvenska städer, den ena industriellt centrum, den andra administrativt centrum i regionen. Mina kriterier var att skolorna skulle ha blandat upptagningsområde med inslag av flyktningbarn, och att arbetet i klasserna till stor del skulle vara organiserat i form av eget arbete. Tillträde till skolorna var mycket enkelt att få och de lärare jag hänvisades till var positiva. Efter ett inledande samtal med respektive skolledare och lärare skickades information hem till elevernas föräldrar, med en förfrågan om tillåtelse att intervjua deras barn. De etiska reglerna från humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningsrådet (HSFR 1996) innebär att föräldrarna först ska tillfrågas, om informanterna är under femton år. Om föräldrarna lämnar sitt tillstånd återstår att låta barnet avgöra om det vill medverka eller ej.

Två elever avböjde att medverka och de avstod såvitt jag vet, av helt olika skäl. Bortfallet, 2 av 51 elever, är inte så stort att det är problematiskt, men det visar att åtminstone vissa barn upplevde en reell möjlighet att säga nej. Elevgruppen består av 20 flickor och 29 pojkar, däribland åtta flyktningbarn.² Tabell 4.1 visar elevernas ålders- och könsfördelning i respektive skolklass.

I samband med intervjuerna vistades jag i de båda klasserna totalt 17 dagar i oktober/november 1995, samt 4 dagar i maj 1996 för enkäterna. Intervjuerna pågick 20–30 minuter, med några undantag för kortare och längre samtal. Utskrifterna omfattar cirka 600 sidor med 1,5 radavstånd, variationen är 8–20 sidor och median- och medelvärde är 12 sidor i båda klasserna.

Att intervjuerna kom att utföras i åldersintegrerade klasser var inget aktivt val från min sida, men kan ses som en vink om sambandet mellan åldersinte-

¹ Lärarna intervjuades för att jag skulle få tillfälle att i lugn och ro höra dem utveckla sin syn på arbetets uppläggning, och framför allt få deras motiv till arbetsformen med eget arbete och elevplanering. Lärarintervjuerna (se kap. 5) är att betrakta som ett komplement till studien i sin helhet.

² Med flyktningbarn menar jag barn som inte är födda i Sverige, utan har kommit hit med sina familjer de senaste åren.

Tabell 4.1. *Elevernas fördelning på skola, årskurs och kön*

	Åkern			Ängen			Tillsammans		
	Fl	Po	Tot	Fl	Po	Tot	Fl	Po	Tot
Åk 4	4	4	8	5	5	10	9	9	18
Åk 5	4	5	9	3	7	10	7	12	19
Åk 6	2	3	5	2	5	7	4	8	12*
Tot	10	12	22	10	17	27	20	29	49

* En elev som går i åk 7 räknas här och fortsättningsvis till åk 6.

grering och individualiserad undervisning. Att intervjua samtliga elever i två hela klasser var ett sätt att få två stora undergrupper med inom sig likartade villkor. Cirka femtio intervjuer bedömdes som ett tillräckligt stort antal för att få fram variationen i uppfattningarna, och ett tillräckligt begränsat antal för att analysen inte skulle bli ytlig, vilket är en risk med alltför stora datamaterial enligt Larsson (1986).

Anledningen till valet av mellanstadiet är min bedömning att elever i 10–12 års åldern har förmåga att resonera om abstrakta företeelser, som exempelvis planering (se Pramling 1987) och de är kapabla att sitta ner och prata om ett givet ämne med en tämligen okänd person. De har också längre skolerfarenhet än yngre barn och därför mer att jämföra med, samt ett mer utvecklat språk. Allt detta bör underlätta intervjuerna. Å andra sidan har barn i den åldern tillägnat sig regler om artighet och social konvensans, och lärt sig att i skolan gäller det att svara rätt på frågor, vilket kan vara en svårighet. Den kan i viss mån avhjälpas om intervjuaren lyckas skapa ett avspänd situation där alla svar är tillåtna.

Elevintervjuer

En grundläggande förutsättning för att intervjun ska kunna ske i en öppen atmosfär är att barnet är medvetet om sin rätt att säga nej till medverkan, och att den rätten gäller såväl före som under intervjuens gång. Det är viktigt att ett nej accepteras och respekteras utan att ifrågasättas, annars blir det lätt påtryckningar, och frivilligheten urholkas snabbt. Bland de 51 eleverna i mina båda klasser var det en som inte ville delta och en som efter några minuters intervju deklarerade att han inte ville mer. Jag ser det som tecken på att mitt budskap om frivillighet nått fram till eleverna. Detta är extra viktigt när det gäller barnintervjuer eftersom situationen alltid är ojämlik. En annan sak som är speciellt viktig är att vara tydlig när man garanterar anonymitet och att verkligen hålla på den efteråt. Det gäller att skydda barnen från välmenande vuxna, som enligt Parker (1984) kan kräva att få ta del av barnens svar:

children are, after all, 'seduced' into the interview situation and, once in it, into responding. (s. 25)

the child is especially vulnerable. Third parties, particularly parents and school personnel, often feel they have a right to know the child's responses to the interviewer's questions. (s. 26)

Vad har då intervjuaren att erbjuda barnet i utbyte? Ja, egentligen inget annat än en stunds odelad uppmärksamhet. "For many children, it may be a rare event indeed to have the eager and undivided attention of an adult" (Parker 1984 s. 22). Ett avbrott i den dagliga rutinen och tillfälle att bli inspelad på band och få höra sin egen röst räcker tydligen ganska långt enligt Dahlgren och Olsson (1985):

Alla farhågor om att det skulle bli svårt att få kontakt med barnen ... visade sig vara helt ogrundade. Snarare blev vårt problem det omvända. Hur skulle vi på ett riktigt sätt (ur forskningssynvinkel) kanalisera beredvilligheten och viljan att prata med oss (s. 60)

Doverborg och Pramling (1991) rapporterar liknande erfarenheter, barnen tycker att det är spännande och roligt att få gå ifrån och bli intervjuade.

Frågekonstruktion och förberedelse

Intervjufrågorna konstruerades med avsikten att få fram elevernas uppfattning av planering i allmänhet, och individuell planering i skolan i synnerhet. En annan avsikt var att få en glimt av elevernas syn på sin egen framtid, utifrån tanken att deras framtidssyn hängde samman med deras syn på planering. En del av frågorna prövades vid intervjuer med tre elever ur en 4-5-6:a. En av eleverna beskrev då att anledningen till att man planerar i skolan är att man ska göra de svåraste sakerna först så att de blir färdiga, och ta de lättaste och roligaste sakerna sist. På fritiden är det tvärtom, då planerar man sånt man tycker är kul, och gör det först. De övriga eleverna hade inte lika lätt att resonera om det abstrakta begreppet planering, så kopplingen till elevernas planeringsböcker blev en viktig förankring vid uppläggningsen av intervjuerna.

Frågorna grupperades kring följande teman; eget arbete, planeringsboken, planering utanför skolan och elevens yrkesplaner (se bil. 1). Någon gång föll det sig naturligt med en annan ordningsföljd men i stort sett alla intervjuer fick samma struktur. Innan jag påbörjade intervjuerna i en klass vistades jag i klassen i två dagar. Då fick jag dels nödvändig information om hur eget arbete var upplagt och vilka benämningar som användes i samband med detta, dels fick jag möjlighet att bli ett bekant ansikte för barnen. Jag fick också en inblick i hur läraren organiserat undervisningen och hur elevernas vardag kunde gestalta sig. Denna information uppfattade jag som nödvändig för att kunna genomföra intervjuerna på ett meningsfullt sätt.

Uppläggning och genomförande

De flesta intervjuer genomfördes i personalrum eller grupprum. Tyvärr förekom vissa störningar bland annat i form av telefonsamtal. Vid sådana tillfällen avbröts intervjun medan vi väntade på att bli ensamma igen. Omedelbart före varje intervju berättade jag för eleven att jag inte skulle tala om för någon enda människa vad just hon eller han hade sagt, att det inte gick att svara rätt eller fel på frågorna, och att jag ville veta vad varje elev tyckte och tänkte. Jag varnade också för att jag kunde bli lite tjatig ibland, för att jag var angelägen om att verkligen *förstå precis* hur de menade.

En liten bandspelare med fristående bordsmikrofon användes, motiverad av krav på hög ljudkvaliten vid utskriften. Inledningsvis ställde jag en fråga om deras associationer till ordet planering. Så backade jag bandet och vi lyssnade på våra röster och kontrollerade att bandspelaren fungerade. Därigenom gavs ett tillfälle att tala om inspelningen, mikrofonen etc. och jag gav dessutom en vink om vad intervjun skulle handla om. I ett par fall var eleverna inte förtjusta i bandspelaren men godtog den efter försäkringar om att ingen annan än jag skulle lyssna på banden.

Frågorna om eget arbete fungerade som en allmän inledning, där eleverna fick beskriva något för dem vardagligt och välkänt, som rimligtvis var obekant för mig.³ Planeringsboken utreddes mer i detalj, då jag tog fram ett nytt, oanvänt exemplar som utgångspunkt för samtalet. Anledningen till att jag inte använde deras personliga planeringsböcker var min bedömning att det skulle förskjuta fokus från elevernas syn på planeringsboken till deras skolprestationer, vilket ju låg utanför mitt fokus. Till att börja med bad jag eleven förklara hur man skulle använda en planeringsbok och vad man skulle ha den till. Temat avslutades med en fiktiv situation där en ny elev kom till klassen och respondenten ombads förklara för den nya eleven hur boken skulle användas. Så tog jag rollen av ny elev och protesterade; ”– Fy, det verkar besvärligt, jag vill inte ha nån sån här bok! –Vad skulle du säga då?” Syftet med denna sekvens var att utmana eleven att komma med alla sina argument för planeringsboken, och att pröva konsistensen i elevens svar. Jag inbjöd också till en bekväm lösning; ”– Skulle det inte vara skönt om magistern höll reda på allt det där åt er, så behövde ni inte skriva i boken?” Den ledande frågan visade sig ge eleverna anledning att ta lärarens perspektiv och motivera boken ur lärarens synvinkel, vilket jag inte hade väntat mig. Jag frågade om de ville tillägga något och konstaterade därefter att vi pratat färdigt om planeringsboken och lade undan den. En tydlig markering var nödvändig för annars fortsatte eleverna att prata om skolplaneringen.⁴ Ett ytterligare sätt att markera övergången till att tala om planering i allmänhet var att starkt betona ”på *fritiden*, *efter skolan* ...”.

³ Andenæs (1989) rekommenderar frågor som gör barnet till expert.

⁴ Doverborg och Pramling (1991) har samma erfarenhet, behovet att tydligt visa när intervjun byter inriktning.

Efter frågor om likheter och skillnader mellan skolplanering och annan planering ställdes den svåraste, mest abstrakta frågan "Vad betyder planering?" Detta tema avslutades med två drastiska hypotetiska frågor (inspirerade av Dahlgren & Olsson 1985): "Vad tror du skulle hända om ingen i hela världen planerade?" och "Hur skulle det bli om alla människor planerade allting, jämt och ständigt?" Det sista avsnittet om elevens framtid inleddes med en välkänd, nästan rituell fråga; "Vad ska du bli när du blir stor?" Uppföljningsfrågorna handlade om hur eleven föreställde sig vägen till sitt framtida yrke. Avslutningsvis frågade jag om de ville säga något mer, önskade dem lycka till med sina framtidsplaner och tackade för intervjun.

Frågestil och felkällor

Intervjuernas omfattning varierade, liksom uppföljningsfrågor och utvecklingar beroende på elevernas svar, kroppsspråk etc. Jag strävade efter att etablera en öppen, rak kommunikation och visa att alla svar var okej, genom att acceptera och godta elevens respons, och med mina uppföljningsfrågor ge eleven utrymme för att bekräfta och förtydliga sina svar, snarare än att lyfta fram eventuella motsägelser eller bristande logik. Jag försökte skapa en samtalston som var så pass trygg att det fanns utrymme för mig att genom utmaningar och överdrifter locka fram elevens hållning, givetvis med nyanserat bemötande av varje individ. Syftet med detta var att förstärka elevernas uttalanden och förstora deras tankesätt så att det skulle framträda så tydligt som möjligt för oss båda. Min egen bedömning är att detta lyckades över förväntan i de allra flesta intervjuerna. Stöd för bedömningen finns i elevernas värtalighet (600 s.) samt i det faktum att eleverna villigt ställde upp även vid det andra tillfället. Om de hade känt sig illa till mods tror jag dels att intervjuerna hade blivit betydligt kortare och dels att eleverna inte hade varit positiva vid det andra intervjutillfället.

Några intervjuer är dock tunnare än de övriga. Kanske har jag inte lyckats etablera det samförstånd som krävdes i situationen. Kanske fungerade inte mitt sätt att fråga för vissa elever. Andra uppenbara problem är språkförbistring p.g.a. bristande kunskaper i svenska språket hos vissa invandrarbarn, blyghet, ovana vid hela intervjusituationen med en främmande vuxen som ställer konstiga frågor, osäkerheten i att vara ensam utan kompisar och stå för sig själv, rädsla för att svara fel eller att svaren skulle läcka ut, samt elevernas allmänna verbala förmåga. En svårighet kan vara ovana vid eget arbete och planeringsbok hos elever i årskurs fyra, intervjuerna gjordes under hösten. Man kan trots allt konstatera att de flesta elever har kunnat uttrycka sig personligt och både resonera och spekulera kring mina konkreta, abstrakta, och hypotetiska frågor. Min egen upplevelse är att de flesta eleverna lämnade intervjun trötta men glada och stolta, efter ett koncentrationskrävande och delvis spännande samtal.

Bearbetning och analys

Intervjuerna analyserades gång på gång. Jag sammanställde information om hur eleverna såg på eget arbete, och hur de uppfattade planering utanför skolkontexten. Det var ett mycket omfattande arbete som till en början var inriktat på analys av elevsvaren på bredden, fråga för fråga, vilket resulterade i översikter snarare än i regelrätta kvalitativa analyser. Andersson och Lawenius (1984) beskriver det som att ”kryssa mellan detaljanalys och helhetssyntes” (s. 124). Dessa översikter fyllde två syften. Dels gav de allmän information om eleverna som grupp och deras synsätt, dels gav de mig god kännedom om det omfattande materialet. Ur sammanställningarna växte en kategorisering fram av elevernas uppfattning av planeringens idé.

Därefter var jag mogen att ta itu med intervjuavsnittet om planeringsboken. Även här startade jag med att kategorisera elevernas argument. Det var fortfarande svårt att arbeta med individerna som analysenhet, och jag rörde mig mer på bredden än på djupet. Efter ett halvår av intensivt analysarbete kunde en preliminär individkategorisering skönjas. Efter ytterligare några månaders läsning, omläsning, grupperingar och omgrupperingar – men nu hela tiden prövande kring samma kategorier, tog analysen av elevernas förhållningssätt till planeringsboken form. Jag är väl medveten om att man alltid kan diskutera enskilda individers placering i en viss kategori. Det är resultatet av min bedömning och tolkning och kan därför alltid ifrågasättas, men jag vågar påstå att det finns grund i materialet för de tre kategorierna med sina underkategorier. Jag instämmer helt med Lahdenperä (1997) när hon betraktar sina kategoriseringar som resultatet av ett personligt arbete, och därmed endast ett bland flera sätt att återge datamaterialet.

Utfallet tyder på att en kombinerad analys av uppfattningar, och individers uppfattningar, kan vidga och nyansera resultaten. Den fenomenografiska analysen genomfördes i två steg, dels med uppfattningar som enhet och dels med individers förhållningssätt som enhet. Det första steget resulterade i två kategorier som svar på planeringens idé. Det intressanta är att när analysen fortsatte med fokus på planering i skolan och individer som analysenhet, tillkom en väsentlig kategori, som alltså inte framträdde när uppfattningarna studerades frikopplade från individerna. Det kan bero på att uppfattningar och individuella förhållningssätt inte är samma sak, och att materialet alltså helt logiskt ger upphov till olika utfallsrum. Det kan även bero på att skolplanering till sin natur skiljer sig från annan planering så att det uppstår en helt ny kategori. Det kan också bero på att skärpan och nyanserna i intervjuerna ökar när vi talar om ett konkret, påtagligt föremål; planeringsboken.

Enkäter

Avsikten med det andra steget i datainsamlingen var att få in uppgifter om elevernas sociala bakgrund och familjernas livsvillkor och livsstil. Tillväga-

gångssättet kan bäst beskrivas som en muntlig enkät, alternativt en strukturerad intervju. Fördelarna med detta tillvägagångssätt relativt en mer öppen intervju var att jag genast fick tillgång till en begränsad mängd information i bearbetningsbart skick. Fördelarna relativt en traditionell enkät var att jag kunde ställa följdfrågor, förtydliga och klara ut missförstånd etc. tillsammans med informanten. Jag kunde framför allt minska problemet med de språkliga barriärer som jag visste existerade hos vissa elever, och som var det avgörande argumentet mot att genomföra skriftliga enkäter.

Ungefär ett halvår efter den första intervjun åkte jag tillbaka till skolorna och träffade eleverna på nytt. Jag satte mig enskilt med en elev i taget, ställde frågorna och fyllde i svaren under samtalets gång. Enkäterna genomfördes under några skoldagar i slutet av maj 1996. Samtliga 49 barn som tidigare intervjuats deltog. Det kan noteras att en av de två som avböjde den första intervjun nu var ivrig att delta. Den här gången var det jag som tackade nej.

Enkätfrågorna (bil. 2) är konstruerade utifrån tankar om ekonomiska, kulturella och sociala tillgångar eller ”kapital” (jfr Bourdieu 1986). Enkäten berör breda områden som föräldrarnas yrken, familje- och bostadssituation, närhet till släktingar, familjens semestervanor och fritidsintressen, samt kulturell konsumtion och idrottsengagemang. Som indikatorer på ekonomiskt kapital betraktas främst uppgifter om föräldrarnas yrken samt bostadsform och semestervanor. Frågor om teater-, konsert- och museibesök, fritidsaktiviteter m.m. ger en antydning om kulturellt kapital. Socialt kapital har belysts genom frågor om förankring i form av bofasthet, och geografisk närhet till släktingar, främst far- och morföräldrar.⁵

Sammanställningen av materialet gjordes manuellt med föräldrarnas yrke (den högsta positionen i familjen) som avgörande kriterium. För bestämning och kodning användes SEI, socio-ekonomisk indelning från folk- och bostadsräkningen 1985 (SCB 1989). I några fall där föräldrarnas yrken var svåra att klassificera på grund av oklara uppgifter inhämtades kompletterande information från lärarna följande termin. I tre fall kvarstår en viss osäkerhet om familjerna ska räknas till högre tjänstemän eller tjänstemän på mellannivå. (De har placerats på mellannivå enligt principen: högsta *säkra* position.) Även skenbart objektiva mallar och mått kräver vid tillämpningen mjukvara, dvs. bedömningar, som påverkar resultatbilden.

Som komplettering till yrkeskategoriseringen sammanställdes en del av enkätens övriga information, exempelvis något om familjernas boende, förankring i trakten, semestervanor och kulturkonsumtion. En alternativ indelning av familjerna gjordes utifrån dessa socioekonomiska och kulturella mönster. Den kom att visa stora likheter med indelningen av familjer utifrån SEI, vilket kan tas som en bekräftelse på att yrke är en enskild faktor som har starkt samband med livsstilen. I redovisningen framställs endast de enkätavsnitt som gett klara indikationer på *skillnader* i livsstil mellan olika socioekonomiska grupper.

⁵ Enkätens sista frågor rörde skolan. Det avsnittet var utformat som en intervju med öppna frågor, och svaren bandades. Avsikten var att komplettera den första intervjun, men materialet har ej använts i analysen.

Felkällor och etiska problem

Några få provenkäter genomfördes med barn vars bakgrund var känd för mig, innan frågorna fick sin slutliga utformning. Slutsatsen av provenkäterna blir att svaren inte är helt tillförlitliga. Barnen kan ha missförstått någon fråga, svarat fel, medvetet eller omedvetet försökt försköna eller förringa utifrån vad de uppfattat som lämpliga och önskvärda svar. De kan också ha velat förenkla en verklighet som var för komplex för att passa in i min frågemall. Svaren bör alltså tas med en nypa salt. Samtidigt är detta felkällor som vidhäftar alla typer av datainsamling som inte kombineras med observationer eller oberoende källor.

Vid den andra datainsamlingsperioden var jag och eleverna bekanta med varandra och återseendet blev ofta präglad av glädje. Frågorna var dock betydligt mer styrda nu, så utrymmet för ett fritt resonemang hade krympts i motsvarande grad. Mitt intryck är att barnen var angelägna att svara så ärligt och fullständigt som möjligt på frågorna. Jag föreställer mig att det hade varit svårt att ställa dessa kortfattade, i viss mening burdusa frågor och vänta mig korta, raka svar, om inte förtroendet funnits kvar från den tidigare intervjun. Jag har för egen del lärt mig att familjer som inte har bil, har ytterst sällan husvagn (!), båt eller sommarstuga, och att ställa hela den räckan frågor till barn som svarat nekande på frågan om bil kändes pinsamt och klumpigt. Flyktbarn hade i regel inte dessa tillgångar, och det blev som ett slags övertramp att be dem beskriva en brist på materiella resurser som ju frågorna indikerade att man kunde förväntas ha tillgång till. Jag fick i något fall känslan att barnet naturligtvis var medvetet om dessa skillnader i livsvillkor, men inte tänkte på eller lät sig nedslås av dem till vardags, och att mina frågor kunde vara sårande. Ett exempel på forskarens omedvetenhet och egenintresse, och ett forskningsetiskt dilemma, vad kan vi ställa till med med våra frågor och med vilken rätt? Min upplevelse beskrivs träffande av Coles:

Certainly I ought to say that I myself have been gently ... reminded how absurd some of my questions have been, how misleading or smug were the assumptions they convey. The fact is that again and again I have seen a poor, a lowly, an illiterate migrant worker wince a little at something I have said or done, smile a little nervously ... wonder a little in his eyes about me and my purposes, and through his grimace let me know the disapproval he surely has felt, and yes, the criticism he also feels, the sober, thought-out criticism, perhaps not easily put into words... (Coles, citerad i Taylor och Bogdan 1984 s. 96)

Jag upplevde ibland mina frågor som 'kulturella blaffor' som kastades på oskyldiga barn. Ta till exempel frågan om vad föräldrarna gör på fritiden. Frågan implicerar bland annat dels skillnad mellan arbetstid och fritid, dels att man inte är arbetslös. Ett exempel från en intervju:

I: – Vad gör din mamma på sin fritid?

E: Kastar en hastig blick på intervjuaren för att se om jag skojar. Skrattar och skakar på huvudet. (12).

Det visade sig att familjen hade sex barn under tolv år.

Det förefaller orimligt att kräva att en intervju ska skänka respondenten förnyad kraft eller ökade resurser, vilket Mishler (1986) förespråkar. Däremot verkar det rimligt att kräva att en intervju inte ska försvaga respondenten. Jag upplevde trots allt samtalen med eleverna som ömsesidiga och givande för båda parter i de allra flesta fallen. Men i de övriga fallen då? Där får forskarrollen ett exploaterande drag, informanterna sitter inne med 'råvaran' som jag behöver för att genomföra mitt projekt. Inlevelse är vår enda möjlighet att undvika ett okänsligt uppträdande (jfr Holm 1985). Bidrar forskarutbildningen till ökad inlevelseförmåga?

Del 3

Resultat och diskussion

I detta avsnitt redovisas resultaten av datainsamling och analys. Resultaten bygger på olika källor: fältanteckningar, intervjuer med lärare och elever, samt en enkät till eleverna. Detta har resulterat i en stor mängd data, och det är inte meningsfullt – eller möjligt – att redovisa allt. Ibland kan nya betydelser uppstå när data av olika slag relateras till varandra. Men pusselbitar får mening först när de placeras i en större bild, därför avslutas varje resultatkapitel med diskussionsavsnitt.

Kapitel 5 syftar till att ge en bild av hur arbetet är upplagt i de båda klasserna och lärarnas motiv för detta, samt en översikt över elevernas synpunkter på eget arbete i allmänhet. I kapitel 6 presenteras resultatet av den fenomenografiska analysen: elevernas förhållningssätt till planeringsboken. Kapitel 7 behandlar elevernas sociala ursprung och hur det samvarierar med elevernas förhållningssätt, samt ger några exempel på uttryck för elevernas skiftande livsvillkor och habitus. Kapitel 8 innehåller en sammanfattande diskussion.

Arbetssättet på Åkern och Ängen

The aim ... is to make students independent thinkers and learners who take responsibility for creating their own understanding and knowledge.¹

Det finns flera likheter mellan de två åldersintegrerade klasserna, som omfattar årskurserna fyra, fem och sex. I vardera klassen arbetar en manlig mellanstadie lärare med lång yrkeserfarenhet tillsammans med speciallärare och/eller elevassistent. Undervisningen i engelska sker i tvärgrupper med elever från parallellklasser. Musik, slöjd och idrott ligger utanför "Jannes" och "Henriks" arbetsuppgifter.² De båda lärarna lägger uttalad vikt vid social fostran, vilket kommer till uttryck i form av samtal och dramaövningar i klasserna, för att öka elevernas medvetenheten om samarbete, ansvar och kamratskap. Båda två framhåller att det är otillräckligt om läraren enbart fungerar som handledare.

En iögonfallande skillnad upptäcker man i elevernas så kallade planeringsböcker. Eleverna på Åkern ska *planera* hur mycket skolarbete de ska klara av under veckan (se bil. 3), medan eleverna på Ängen istället ska notera vad de gör, för att efteråt kunna *utvärdera* sin arbetsinsats (bil. 4). Detta skulle kunna tolkas som att mitt ursprungliga intresse, elevers förståelse av planering, inte vore möjligt att undersöka. Snarare är det så att planering och utvärdering ligger väldigt nära varandra, och ibland är de närmast oskiljaktiga. Bådaddera kräver att man är kapabel att göra en bedömning. Bedömningen kan vara riktad huvudsakligen mot det förflutna eller mot framtiden. Vad alla elever har erfarenhet av och kan uttala sig om är själva "planeringsboken", den kallas så i båda klasserna. Det är en anledning till att i resultatredovisningen lägga tonvikten på de intervjuavsnitt som konkret behandlar planeringsboken.

Nedan beskrivs arbetet i klassrummen utifrån mina fältanteckningar, och lärarintervjuerna sammanfattas utifrån lärarnas motiv till eget arbete. Sedan presenteras elevernas synsätt och det som eleverna betraktar som poängen med eget arbete, nämligen valmöjligheten. Slutligen diskuteras vad eget arbete kan betyda för elever och lärare, och för interaktionsmönstret i klassrummet.

¹ Nuthall (1995 s. 122).

² Skolorna och klasserna kallas Åkern och Ängen. Lärarna kallas Janne respektive Henrik.

Beskrivning av arbetet på Åkern

På Åkern arbetar Janne, med 24 elever i sin klass. Elever och personal i denna arbetsenhet är ganska trångbodda. Det är brist på grupprum och andra extrautrymmen. Specialläraren finns ofta med inne i klassrummet eller direkt utanför vid en arbetsplats i korridoren där hon arbetar med en elev i taget. Eleverna kan sätta igång med arbetet även om inte Janne är i närheten. Ibland händer det att några stannar kvar på rasten eller efter skoldagen för att göra färdigt sitt arbete. Det händer också att någon inte alls vill jobba utan dräller runt istället. Läraren påpekar att grupprummet är till för att *samarbeta* om en uppgift, eller hjälpa varann i matte, inte till att ”en läser, en skriver, en räknar – alla pratar”. Läraren tar också upp hur man ”umgås” med varandra. När de kastat snöboll har han varit tvungen att ryta, och efteråt frågar han: ”Hur ska jag låta för att ni ska ta mig på allvar? Ska vi lösa det genom att prata eller ska jag bli arg? Risker med att ta i är att de som inte gjort något tar mest illa upp.”

I orienteringsämnena samlas hela klassen, och undervisningen sker ofta i form av filminslag och diskussioner. Janne försöker få igång samtal och reflexioner t.ex. genom att ta upp det som hänt i världen den senaste veckan. Ofta är det många elever som är tysta och bara ett fåtal som deltar aktivt, elevernas skiftande orientering i nyhetsflödet märks tydligt. Nivåskillnaderna blir extra stora i en åldersblandad klass, som dessutom innehåller flyktningbarn med varierande kunskaper i svenska.

Eget arbete på Åkern gäller enbart matematik och svenska och omfattar cirka tio lektioner i veckan. Under eget arbete får eleverna välja vilket ämne de vill starta med, och sedan är det meningen att de ska byta efter halva tiden. Eleverna planerar en vecka i taget, och uppmanas att bedöma hur mycket de kan hinna med, ”planera in vad ni tror att ni hinner på tre och en halv timme”. Sedan markerar eleven med kryss i planeringsboken när uppgifterna är avklarade. Varje vecka tar Janne hem elevernas arbets- och planeringsböcker (bil. 3) och rättar, kommenterar och ger nya uppgifter. I planeringsboken skriver han förslag till uppgifter i matematik för varje enskild elev. Om eleven räknar mindre än han borde enligt Jannes bedömning, skriver Janne in uppgifterna med bläck, och markerar därigenom för eleven att valfriheten tillfälligt är satt ur spel.

I svenska får eleverna arbetsuppgifter för tre veckor i taget. Utgångspunkten är att läsa en skönlitterär bok och referera den. Sedan tillkommer 8–10 uppgifter med olika svårighetsgrad, som t.ex. att välja 20 substantiv ur boken och skriva dem i pluralform, att skriva en berättelse osv. Vissa uppgifter är obligatoriska. Det ger eleverna möjlighet att inom givna ramar välja ambitionsnivå och fördjupning.

Motiv för eget arbete – lärarintervju 1

Åkerns lärare, Janne, menar att matematik ”kräver” individualisering annars blir det oerhört tråkigt, endera för svårt eller för lätt. Fördelar är också att man

slipper elevernas tävlande i matematik, och att lärartid frigörs i klassrummet, eftersom rättning och planering görs efter lektionstid (på söndagar). Svenska "måste" vara individualiserat på grund av de stora olikheterna i läshastighet. Svårigheten här är att hitta periodböcker på rätt nivå för varje elev. En nackdel med eget arbete är enligt Janne att det trots individualiseringen ibland blir för lätt eller för svårt för eleverna, det krävs en enorm elevkännedom för att kunna "hålla dem på gränsen mellan vad de kan och inte kan". En annan nackdel är att eget arbete innebär en läsning av veckoschemat, "det är ojuste att ändra EA-timmarna".³ Janne vill inte individualisera orienteringsämnena. Han är rädd att man då går miste om inslaget av värderingar: "Oä utan värderingar är ganska värdelöst!"

Arbets sättet leder enligt Janne till en förändrad lärarroll, där kontakten mellan lärare och elev blir mer personlig. För Jannes del innebär det att han i viss mån gjort avkall på den lärarroll han själv föredrar, att skapa spänning, vara i centrum och "krångla till" saker för eleverna. Han vill problematisera, provocera och uppmuntra eleverna att ta ställning med hjälp av "tankelekar och förståndsspel istället för att propa i dem".

Målet med att eleverna själva planerar är specifikt. Eleverna ska lära sig att disponera sin tid och att ta ansvar för den del av "jobbet" som sker hemma. De ska se vilka dagar de ska arbeta hemma, och de ska sätta ett eget beting: "Hur mycket ska jag klara av?" De ska lära känna sin kapacitet och göra sina uppgifter i tid. Janne poängterar för mig att det är fråga om mängdplanering och inte innehållsplanering. Hans bakomliggande syfte är att eleverna ska lära sig att kombinera en aktiv fritid med en aktiv skoltid – många elever på Åkern är mycket upptagna, med aktiviteter varje dag efter skolan. Ett annat syfte är att minska risken att eleverna misslyckas på högstadiet genom att de lär sig börja "plugga" i tid och fördela läsningen, inte börjar läsa dagen före ett prov. Ytterligare en aspekt är att planeringsboken är en möjlighet till kommunikation med hemmet. Föräldrarna kan se hur mycket barnet arbetar och ta del av lärarens kommentarer till eleven. Den skulle också kunna användas för information och synpunkter från föräldrarna till skolan, men enligt Janne är det sällsynt med "reaktioner" hemifrån. Enligt Janne fungerar uppläggningsen allra bäst i årskurs sex, då *förstår* eleverna verkligen, men höstterminen i årskurs fyra är svår.

Ett dilemma för Janne är att han vill att barn ska få vara barn. Samtidigt uppmuntrar skolan alltid dem som uppför sig vuxet, vilket även underlättar lärarjobbet. Janne menar också att genom tidig specialisering, t.ex. inom idrotten, blir barn påtvingade en vuxenhet, trots att leklynnets egentligen är – eller skulle kunna vara – kvar mycket högre upp i åldrarna. Janne uttrycker en kluven inställning till individualiseringen i skolan. Han anser att den tvingats fram av åldersintegreringen, och beklagar att den inte kommit längre. Samtidigt frågar han sig om detta att bemöta eleverna individuellt är en följd av – eller rent av en förstärkning av de tendenser till ökad "egocentrering" han ser i

³ I dagligt tal använder lärare och elever förkortningen från schemat. De säger helt enkelt [e a].

samhället. Janne anser att individualiseringen måste fortgå men att den i kombination med datoriseringen kan leda till ett ensamt samhälle, med risk för att människor utestängs. ”Kommer elever med svårigheter att få ta aktiv del i samhället, eller kan det bli livslång arbetslöshet för vissa? Ska skolan gå så långt som att lära barn att vara arbetslösa?” undrar Janne.

Beskrivning av arbetet på Ängen

På Ängen arbetar Henrik med 27 elever i klassen. Ofta deltar en elevassistent som speciellt ägnar sig åt en av eleverna. Klassrummet är ljus, ganska stort och känns fräscht. Det är möblerat med bord i grupper och lådor för elevernas material längs en vägg. Eleverna verkar inriktade på skolarbetet. Oftast förefaller arbetsdisciplinen spontan och god. Det är lugnt och välordnat. Henrik håller varje vecka en del lektioner i helklass, där man till exempel ”pratar matematik”. Henrik kan också gå laget runt och fråga: ”Hur är en bra kompis?” eller ta upp frågor som: ”Finns det några vinnare i krig?”

Eget arbete omfattar på Ängen nio lektioner per vecka, tre i vardera svenska, matematik och orienteringsämnen. I svenska är utgångspunkten att läsa skönlitteratur och genomföra vissa uppgifter i samband med det. I matematik räknar eleverna bl.a. i ”mattebok” och gör ”räknesagor”. I orienteringsämnena har klassen periodvis något gemensamt tema, och periodvis valfri ”forskning”. Eleverna får själva välja när under veckan, och hur länge de vill arbeta med varje ämne, men när veckan är slut ska de ha gjort tre lektioner i varje ämne, och de bör arbeta med varje ämne minst 20 minuter i taget. Planeringsboken (bil. 4) förändras med jämna mellanrum och Henrik har just gått ifrån att eleverna ska beräkna eller gissa vad de ska hinna på en vecka. Istället skriver eleverna upp var de startar, och tonvikten ligger på att de vid slutet av varje vecka ska skriva en bedömning av hur de har arbetat, om de tagit ansvar för sitt arbete under veckan, om de mött några svårigheter och om de skulle ha behövt mer hjälp. ”Jag är inte intresserad av hur *långt* du kom, jag är intresserad av vilket *ansvar* du tog.” Varje vecka har sedan Henrik ett kort uppföljningssamtal med varje elev utifrån ”ansvars- och arbetsbedömningen”.

Motiv för eget arbete – lärarintervju 2

Enligt Henrik är planeringsboken och uppföljningssamtalen en möjlighet för honom att hålla sig à jour med alla elever. Syftet med uppläggningsen är först och främst att låta barnen arbeta utifrån sina egna förutsättningar och att ge barnen större handlingsfrihet. De ska tycka att skolarbetet är roligt och känna att de kan påverka. På lång sikt ska de bli ”individer som kan ta ett ansvar i samhället ... kunna både arbeta själva, och tillsammans med andra”. Tidigare arbetade Henrik med lärarstyrda beting, men det innebar stor risk för att bar-

nen inriktade sig på kvantitet istället för kvalitet, och han beskriver det som väsensskilt från hur han arbetar nu.

Matematiken innehåller mycket färdighetsträning men där får barnen ta ansvar genom att med hjälp av diagnoser, och i samråd med läraren, avgöra när de kan ett avsnitt. Tävlingsmomentet minskar och möjligheten för läraren att hjälpa alla som behöver det ökar när inte alla har matematik samtidigt, enligt Henrik. Periodvis får eleverna fördjupa sig inom svenska och so/no och då väljer de helt fritt vad de vill "forska" om. Henrik menar att han successivt lägger över allt större ansvar på barnen så att de "jobbar utifrån vad som stimulerar och intresserar dem". Den friheten ger enligt Henrik motiverade barn, samtidigt som han uppnår vissa moment som faktasökning, skrivning, handstil och stavning.

Många barn klarar av arbetssättet mycket bra anser Henrik, men han måste förstås ändå se till att han har kontakt med alla. En del barn kommer självmant för att få handledning, men andra måste läraren söka upp. Vissa elever behöver mycket hjälp, kanske för att man är "skolad att bli styrd". Henrik är inte helt säker på att alla elever verkligen har förstått planeringsbokens fråga om ansvarstagandet. Det är tillåtet för eleverna att samarbeta, men: "Många väljer att jobba själva. Och det tänker inte jag gå in och förhindra då ... utan då ser jag dem med det här gruppdynamiska på andra sätt", eftersom "det finns ett behov av att jobba med hela gruppen".

Läraryrollen har förändrats "från att undervisa till att handleda", men även om det förr "kändes trööstlöst att stå och undervisa hela gruppen och lura sig själv och tro att alla var med" tror inte Henrik att dagens trend med enbart handledning kommer att ge "det bästa resultatet". Henrik anser att undervisning behövs för att ge impulser och introduktion: "De behöver min erfarenhet då, och nån slags övergripande blick och en genomgång". Henrik menar att arbetssättet leder till ökad motivation och större ansvarstagande hos eleverna. Han anser också att inslaget av kontroll har minskat och snarare övergått till ett behov av att "stämna av". Arbetssättet gör det enkelt att få en personlig kontakt med varje barn och Henrik trivs med sin roll och känner att han verkligen ägnar sig åt det han ska.

Elevernas syn på eget arbete

Efter denna inledande beskrivning av arbetets uppläggning och lärarnas motiv fokuseras nu elevernas upplevelser och synsätt. Till att börja med sammanfattas information som jag erhållit genom att sammanställa intervju svaren fråga för fråga. Det handlar alltså inte om någon djupare analys här, utan syftet är att ge en överblick över de synsätt på eget arbete som finns bland eleverna. Eleverna i de båda klasserna uttalar sig i stort sett positivt om "ea". Framför allt betonas friheten att själv få välja vad man ska arbeta med, valmöjligheten är central för eleverna. Några elever är neutrala, de har ingen uttalad åsikt om

arbetssättet, och några är negativa. Ett fåtal elever anger både för- och nackdelar med eget arbete. Elevernas argument för eget arbete kan sammanfattas i följande punkter:

- Man vill bestämma själv ibland.
- Det är inget tvång, man har ett val.
- Man lär sig ta ansvar.
- Man håller själv reda på ”var man är”, och avlastar därmed läraren.
- Man kan arbeta i sin egen takt.
- Man kan få mer hjälp när inte alla räknar samtidigt.
- Man kan arbeta mer effektivt, t.ex. välja svåra uppgifter när man är pigg.

Vitsen med att skolarbetet bedrivs i form av eget arbete är alltså enligt de allra flesta elever den *valfrihet* som erbjuds. Eleverna betonar ofta denna frihet, t.ex. i så starka ordalag som att ”då slipper man /.../tvångsarbete” (39).⁴ Valfriheten består i att själv avgöra i vilken ordning man vill ta ämnena och uppgifterna, och i vissa fall vad man vill fördjupa sig i utöver de obligatoriska inslagen. Det är alltså huvudsakligen ämnenas och uppgifternas *ordningsföljd*, som eleverna kan bestämma. I mina ögon är denna frihet inte så överväldigande, men de flesta elever upplever valfriheten som en stor fördel, och ett reellt inflytande. En flicka i årskurs fyra, som i övrigt var mycket tyst och försagd, yttrade med stort eftertryck: ”Man vill väl välja *själv* nån gång också, vad man vill göra” (19). Eftersom eleverna uppfattar valmöjligheten som den huvudsakliga poängen med eget arbete kan det vara intressant att se närmare på hur eleverna hanterar ämnesvalet.

Hur gör eleverna när de väljer ämne?

Förutsättningarna för ämnesvalet är lite olika i de båda klasserna. På Åkern är det fråga om två ämnen, och man ska arbeta med båda två varje gång man har eget arbete. På Ängen är det tre ämnen att välja mellan och det ska gå jämnt ut varje vecka. Det betyder att Ängens elever har större spelrum vid sitt ämnesval. Eleverna gör sina val enligt olika strategier. Många har mer än en bevekelsegrund för sitt val, ett mycket vanligt argument är att man vill ha *omväxling*. Det är så allmänt att det nämns av i stort sett alla. Då eleverna har varit vaga i sina svar har jag ofta frågat hur de brukar göra när en ny vecka börjar, och alla möjligheter står öppna. Eleverna väljer utifrån olika kriterier. En utgångspunkt för valet är att välja *i relation till sig själv*, spontant utifrån vad man har lust med, eller mer slumpartat, ”det spelar ingen roll”. En annan utgångspunkt är att välja rationellt *i relation till skolarbetet*. Det kan handla om arbetsuppgifterna (vad man har mest kvar av, eller nästan klart), arbetsvillkoren (trötthet, tillgång till lärarhjälp), eller arbetsrytmen (att rationalisera bort valet och ta

⁴ Siffran inom parentes efter varje elevcitat är en källhänvisning.

ämnena i en bestämd ordning). En tredje utgångspunkt är att eleverna väljer utifrån sina preferenser *i relation till ämnena*. Det kan ske på tre sinsemellan helt olika sätt:

Spara – man tar det tråkigaste ämnet först.

Slösa – man tar det roligaste ämnet först.

Trixa – man gör strategiska val för att maximera favoritämnet.

Antalet elever som valde strategin Spara, och alltså sparade sitt favoritämne till sist, skiljde sig markant mellan de båda klasserna. På Ängen var det endast 2 elever av 27 som uppgav att de brukade göra så, medan det på Åkern gällde 8 av 22 elever. Den stora skillnaden kan eventuellt hänga samman med de olika villkoren för valet. På Åkern gäller valet bara den aktuella lektionen, på Ängen kan strategin innebära att man måste skjuta upp sitt favoritämne i flera dagar. De båda varianterna Spara och Slösa, kan tänkas uppvisa ett samband med elevernas sociala bakgrund (se kap 7).

Ett fåtal av eleverna beskriver både för- och nackdelar med eget arbete och valmöjligheten. En nackdel är att överraskningsmomenten under skoldagen försvinner, förväntningarna när man kommer in efter rasten och inte vet vad läraren har i beredskap. Ibland kunde det också vara skönt att slippa göra alla dessa val, det kan vara svårt och jobbigt att välja, och det kanske faktiskt vore bättre om magistern bestämde; ”om man inte har kommit så långt i nånting så kanske det är lite dumt om man får välja själv om man tycker ett annat ämne är roligare...fast det är i alla fall bra” (47). En annan jämförande kommentar handlar om hur det var när alla elever gjorde samma sak: ”Det var kul, för man kunde hjälpa varandra mycket mer” (7).

En intressant upptäckt under intervjuernas gång var att de barn som beskrev både för- och nackdelar med eget arbete ofta visade sig vara barn som hade flyttat under skoltiden. De hade bytt skola, och hade följaktligen något att jämföra med. Detta indikerar att elevernas allmänt positiva inställning är svår att värdera, då majoriteten, åtminstone i den ena klassen, har haft en liknande uppläggning av skolarbetet även på lågstadiet. Deras erfarenheter är begränsade, och de har svårt att föra hypotetiska resonemang.⁵

Ansvarig frihet

En av poängerna med eget arbete ur elevernas synvinkel är möjligheten att ”välja själv”, att ha inflytande över sitt arbete. Det grundläggande avgörandet, *om* man ska arbeta är inte aktuellt, underförstått är det redan avgjort. Ofta är även innehållet, *vad*, redan bestämt (jfr Sundgren 1996). Inflytandet rör istället frågor av administrativ karaktär, eleven kan i viss mån själv besluta om formerna för arbetet, *när* och *hur*. Elevernas inflytande och deras planering hand-

⁵ Barns begränsade förmåga att resonera abstrakt gör deras utsagor snävare, men samtidigt mer pålitliga i den bemärkelsen att de sannolikt relaterar till egna erfarenheter.

lar i hög grad om deras frihet eller skyldighet att göra val och att ”ta ansvar för”, dvs. genomföra och redovisa dessa. Många elever sätter stort värde på detta inflytande och upplever ett ökat självbestämmande. Andra elever ser friheten som villkorlig, planeringen och valmöjligheten upplevs som ett krav.

Lärarna betonar ofta elevernas *ansvar*, medan eleverna betonar *frihet* i samband med eget arbete. Kanske är det just att ansvar och frihet låter sig kombineras, som möjliggör den positiva inställningen till eget arbete hos både lärare och elever. Man kan välja vilketdera man vill se, och kombinationen är tillsynes opproblematisks. Båda dessa aspekter har en framskjuten roll i Lpo 94. Kanske är eget arbete den tulipanas, som löser upp problematiken kring frihet och ansvar, och motsvarar uttrycket ”ansvarig frihet” (s. 5)?

Man kan se de dagligen återkommande valsituationerna som en upprepad övning i att medvetet göra bedömningar och val, och fatta beslut. Det ställer krav på – och utvecklar kanske – elevernas metakognitiva förmåga. Men alla barn kanske inte vill eller kan vara ”projektledare för sitt eget liv” (Dencik 1995 s. 79). En del elever uttrycker motstånd, eller undviker dessa situationer, exempelvis genom att tona ner eller rationalisera bort valet. Deras beteende skulle kunna tolkas som motstrategier mot en från deras horisont forcerad eller påtvingad ’metamedvetenhet’. Eget arbete och ”ansvarig frihet” medför delvis nya roller för lärare och elever. Karakteristiskt är att inflytandet och ansvaret ligger på individnivå och inte gäller eleverna som grupp eller kollektiv.

Läraryroll och klassrumskontroll

Eget arbete medför en förändrad situation i klassrummet. Helklassundervisningen, lärarledda genomgångar som följs av att alla elever arbetar med samma sak, ersätts av individuellt arbete och elevernas arbetsuppgifter kan vara vitt skilda. Svårighetsgrad och arbetstakt anpassas individuellt. Det finns inte längre någon uppenbar, synlig norm för vad alla bör prestera, och heller inte något krav på eleverna att hålla ungefär samma arbetstakt. En fördel för eleverna är att de kan arbeta i sin egen takt, de slipper anpassa sig till varandra, och läraren behöver inte längre lägga sin energi på att hålla ihop klassen nivåmässigt (jfr Carlgren 1994).

Eget arbete tycks vara en formel som möjliggör individualiserad undervisning inom klassens ram, något som efterlysts sedan länge. Det är dock värt att notera arbetsformens begränsningar, som antyds i de båda lärarnas påpekande att lärarledda lektioner också behövs – det räcker inte att enbart vara handledare. Det som riskerar att försvinna om man inte vidtar motåtgärder är bl.a. inslag av socialt samspel och tillfällen till debatt och ställningstagande. Eget arbete ger ingen anledning till *samarbete*, utan sådana uppgifter måste aktivt skapas och genomföras i andra sammanhang. En av lärarna i min studie påtalar att eget arbete leder till att inslaget av *värderingar* i undervisningen riskerar att försvinna, vilket är orsaken till att han inte tillämpar eget arbete i orienterings-

ämnena. Den andra läraren är medveten om problematiken, och tar upp gemensamma samtal kring värderingsfrågor. Detta visar att arbetssättet inte är allena saliggörande, även om det löser vissa välkända problem.

Läraryrollen ändras från föreläsare till handledare, vilket stämmer med Bickhams (1982) iakttagelser. Läraren arbetar i dialog med enskilda elever, vilket kan innebära att lärarens förväntningar på den enskilde eleven får ökad betydelse.⁶ Lärarna beskriver sin kontakt med eleverna som mer personlig nu än tidigare. Idealet är att eleverna arbetar av 'fri vilja' (jfr Bernstein 1983). Mycket tycks handla om att utveckla elevernas ansvarskänsla för sina egna studier, vilket ligger väl i linje med Lpo 94.

Disciplineringen avpersonifieras, den är inte längre knuten till läraren utan är istället inbyggd i systemet, i rutinerna, samt förväntas i högre grad än tidigare utövas av eleven själv, i form av självdisciplin. För lärarna innebär eget arbete att de eftersträvar elevernas frivilliga medverkan och använder vänlighet och förståelse hellre än kritik och straff, för att förmå eleverna att anpassa sig och göra framsteg. Klassrumskontrollen bygger på samarbete snarare än på dominans och auktoritet. Fuglestad (1992) talar om makt grundad på samspel som "mild makt" (s. 148).

Denscombe (1985) hävdar att varje kontrollstrategi från lärarens sida möts av motstrategier från eleverna. Om han har rätt leder 'milda' strategier troligen till att elevernas motstånd blir indirekt och mer inriktat på undanglidande manövrer än på direkta, offentliga konfrontationer. Utrymmet för förhandlingar och köpslående ökar förmodligen också. Nu gäller det att genom smidighet och dialog få sin personliga vilja fram, dvs. att använda lärarens egna metoder, snarare än att argumentera och söka stöd av andra i en offentlig diskussion.

Makten, eller den ömsesidiga påverkan mellan lärare och elever, ändrar karaktär. Väntetider och sysslolöshet har minimerats, vilket minskar risken för oordning och risken (eller chansen) för samordning och kollektivt motstånd från eleverna. Om det mesta i klassrummet sker i helklass, inför öppen ridå, är faktorer som grupstryck, öppna förhandlingar och direkta konfrontationer ett sätt för eleverna att hävda sig och göra sig hörda – av fler än läraren. En enad klass kan mobilisera avsevärd styrka i konfliktsituationer. Förutsättningarna för denna situation, som kan uppstå om eleverna är eniga och solidariska, eller åtminstone samordnar sig för en gemensam sak, ändras i och med eget arbete. Kollektivt agerande från elevernas sida blir mer eller mindre inaktuellt – eller desarmerat, eftersom arbetsuppgifterna individualiseras och förhandlingarna om dessa sker mellan läraren och varje enskild elev.⁷ Det finns inte något forum för samordning, och knappast heller några motiv för kollektiva aktioner. Lärarna beskriver istället en mer personlig kontakt med eleverna. Eget arbete leder till förändrade interaktionsmönster i klassrummet. Eleverna agerar och *bemöts* individuellt, under den del av skoldagen som ägnas åt eget arbete.

⁶ Det är en öppen fråga hur eget arbete påverkar problematiken kring förväntanseffekter, se Brophy (1983), Good (1995), Stipek (1981).

⁷ Jag kan inte låta bli att dra en parallell till fackföreningarna och den individuella lönesättningen.

Elevernas förhållningssätt

Om man lyckas avskaffa vissa former för makt och kontroll träder andra i deras ställe.¹

Elevernas planeringsböcker har en nyckelroll i uppläggningsen av eget arbete. De utgör grunden för lärarnas betoning av ansvar och elevernas betoning av frihet. I det här kapitlet redovisas resultatet av den fenomenografiska analysen, elevernas förhållningssätt till sina planeringsböcker. Men först ska jag snudda vid hur eleverna uppfattar planering i allmänhet, utanför skolkontexten. Sammanställningen är baserad på intervjufrågor (se bil. 1) som: Vad betyder planering? Vad är det man gör när man planerar? Finns det några likheter mellan att planera på fritiden, och i skolan? Finns det några skillnader? Vad handlar all planering om?

Elevernas förståelse av planering

Om man undersöker huruvida eleverna kan se och känna igen planering utanför skolan, och relaterar det till hur eleverna definierar planering, visar det sig att barn som har svårt att se planering i sin vardag också ger mycket begränsade förklaringar till planering. Vissa elever förnekar bestämt att de planerar på sin fritid. I mina öron låter det motsägelsefullt, då samtliga dessa elever deltar i fritidsaktiviteter, redogör för inköps- och semesterplaner etc. En förklaring kan vara att det bara är en *skriven* planering som räknas för dessa elever. Andra elever kan däremot genast koppla planering till sin vardag. Exempelvis berättar en pojke att han har en egen liten whiteboardtavla hemma, där han rangordnar alla sina fritidsaktiviteter och tar de roligaste först: ”så vet jag om jag hinner med allt” (18). Men han kan inte förklara eller beskriva planering på annat sätt än med exempel. Kan det bero på att planering är så självklart för honom att det sitter i ryggmärgen, som tyst kunskap? Några barn kan ge ganska uttömmande förklaringar till hur och varför man planerar:

Man tänker så det knakar, på vad man ska göra /.../ kanske man skriver ner vad man ska göra, eller så försöker man komma ihåg i huvudet vad man ska göra /.../ först måste man kanske veta *vad man vill* göra, å sen ska man tänka på att man *ska* göra det också /---/ Man måste ta reda på vad som *finns* å göra liksom också, det

¹ Broady (1980 s. 26).

har jag glömt å säga /.../ Å tar man inte reda på vad som finns, då kan man omöjligt planera /.../ Planerar man inte, då missar man saker också, i livet, mycket. (26)

En del elever påpekar att det inte alltid går som man har planerat. De är medvetna om att oförutsedda saker kan inträffa som kullkastar planerna.² Frågorna om vad som skulle hända om ingen i hela världen – eller alla ständigt – planerade ställdes mot slutet av intervjuerna. Svaren är ofta målande och emotionellt laddade. Intressant är att det finns en stor överlappning, några elever ger t.o.m. samma svar på båda frågorna. Ytterligheterna möts på flera punkter. När det gäller att ständigt planera är det flera elever som tycker det vore bra, men också många som påpekar att det skulle vara jobbigt och besvärligt, man skulle inte må bra av att alltid planera. Att alltid planera skulle betyda ofrihet, men att aldrig planera skulle betyda frihet på gränsen till kaos. Det verkar som om konsekvenserna blir värre, om ingen planerade. Några elever tar upp att man inte skulle överleva, och flera talar om problem på den politiska arenan. Planering tycks uppfattas som ett nödvändigt och kraftfullt redskap som bör användas med måtta. Planering är något som kan användas för att göra tillvaron lagom omväxlande, både trygg och spännande, och kan ses som ett medel att *reglera variationen* i tillvaron.

Planering förefaller vara ett medel att skapa och upprätthålla *ordning* i olika former och sammanhang, inte minst sociala. Utan planering skulle det bli problem i umgänget mellan människor, menar många elever. Planering tycks vara en förutsättning för *samordning* och gemensamma aktiviteter, men också för att kunna handla individuellt och inte göra som alla andra. Sammanfattningsvis kan man ana olika perspektiv på planering, dels som ett medel att kunna genomföra det man själv vill och inte bara följa med strömmen, dels som något att följa och rätta sig efter, bestämt av t.ex. lärare eller föräldrar. Det handlar om att underordna eller överordna sig planen. Ett tredje perspektiv betonar planering som samordning, för allas bästa.

Planering i och utanför skolan skiljer sig åt när det gäller innehåll, form och tidsperspektiv. Eleverna konstaterar främst att planeringen handlar om olika saker och att man i skolan alltid skriver ner sin planering. Utanför skolan kan tidsperspektivet vara både kortare och längre. I skolan är det tråkigare och mer rutinartat, "samma sak gör man" (24), och det kan vara förklaringen till att man måste skriva upp saker, annars glömmar man bort dem, för "om det är nån rolig grej, då kommer man ihåg det lätt" (5). I skolan har man inte heller något val enligt många elever: "Vad man gör i skolan, det måste man. Men vad man ska gö' hemma det bestämmer ingen" (23).

Efter denna utveckling om elevernas uppfattning av planering 'i allmänhet', redovisas elevernas förhållningssätt till planering i skolan.

² Vissa omständigheter sägs också göra att man inte vill, kan eller behöver planera. Människor som inte planerar är t.ex. uteliggare, arbetslösa, städerskor, människor på flykt, bäbisar, såna som inte kan läsa, men även människor med bra minne. Planerar mycket gör t.ex. kungen, statsministerrar, direktörer, lärare – och barn som har dåligt minne.

Elevernas förhållningssätt till planeringsboken

Här redovisas den fenomenografiska analysen av elevernas förhållningssätt till planeringsboken, det konkreta föremålet för vårt samtal i alla intervjuer. Man skulle kunna dela upp eleverna i positiva och negativa och sedan hitta variationer inom vardera klustret (jfr Dahlgren & Olsson 1985). Jag har inte gått tillväga på det sättet.³ De dimensioner som mejslats fram ur materialet och väglett kategoriseringen är istället elevernas egna intentioner och deras tolkning av lärarens motiv, samt förhållandet mellan självständighet och anpassning. De olika förhållningssätten har en väsentlig, grundläggande likhet, jag menar att *samtliga elever anpassar sig* men på kvalitativt skilda sätt. Hur eleverna uppfattar planeringsboken beskrivs nedan med hjälp av metaforer. Syftet med metaforer är inte att ge en exakt beskrivning, utan att leda tankarna i en viss riktning.⁴ För att göra det har jag använt metaforerna redskap, räls och rättesnöre.

Ett *redskap* är något man använder när det behövs, och sedan lägger man undan det. Det fungerar som en hjälpreda, ens egen förlängda arm, något som man hanterar utifrån egna syften och rådande omständigheter. Det finns vedertagna sätt att använda ett redskap, men det är inget som hindrar att man provar okonventionella grepp, utifrån situationens krav och egna intentioner. Man måste dock ta hänsyn till själva redskapet och hur det är utformat. Förhållningssättet är *frihetligt*.

En *räls* har till uppgift att minska friktionen och löpa över eller förbi hinder för att den som färdas ska komma fram så snabbt och effektivt som möjligt. Resenären är inte intresserad av rälsen som sådan, utan fokuserad på att nå sitt mål och bryr sig mer om riktningen och farten. Rälsen är underordnad syftet, att snabbt nå målet, men resenären är ändå tvungen att följa den. Förhållningssättet är *prestationsinriktat*.

Ett *rättesnöre* är ett specifikt hjälpmedel som används för att något ska bli alldeles rakt och rätt. Det fungerar bara om man följer det noga, varje avvikelse förfelar dess syfte. Att följa ett rättesnöre kan uppfattas väldigt olika beroende på om man själv är angelägen om att något ska bli rakt, om man bara hänger med och följer det som en snitslad bana, eller om man känner sig tvungen att följa det. Därför finns här tre förhållningssätt; *godvilligt*, *oreflekterat* och *motvilligt*.

Vid analysen har alltså tre kategorier (och tre underkategorier) utkristalliserats. En mellankategori i bokstavlig bemärkelse är Räls.⁵ Det är en intressant kategori med inslag av både Rättesnöre och Redskap. I princip skulle eleverna

³ Det innebär att inom mina kategorier finns gradskillnader ifråga om positivitet/negativitet. I de flesta fall tror jag man kan utläsa ganska väl av kategoribeskrivningar och citat vilken inställning som dominerar i varje kategori. Det är tydligt att fördelningen av positiva/negativa elever på de olika kategorierna uppvisar ett mönster, men det har inte utgjort en indelningsgrund.

⁴ Schön (1979) menar att vi förstår omvärlden analogt, snarare än logiskt, utifrån våra metaforer, och att s.k. generativa metaforer leder till att vi ser något på ett nytt sätt.

⁵ När metaforerna syftar på kategorierna skriver jag dem med stor begynnelsebokstav.

där kunna fördelas mellan Redskap och Rättesnöre. De båda grundläggande förhållningssätten går att skönja, i vissa fall ganska tydligt. Men det som motiverar en tredje kategori är det uppskruvade tonläget, som är mycket framträdande i alla dessa intervjuer. Man skulle kunna säga att eleverna här varierar i fråga om att under- eller överordna sig planeringsboken, men förenas av att de klart underordnar sig ett dominerande prestationskrav, vilket bland annat påverkar deras syn på läraren och reglerna.

För att kunna diskutera resultaten utan omständiga hänvisningar som t.ex. 'de elever som förhåller sig till planeringsboken som en Räls', kommer jag i fortsättningen att använda mig av uttryck som 'de prestationsinriktade eleverna', med reservation för att det är en förenkling, och *inte* ska tolkas som en generell utsaga om elevernas inställning till livet i allmänhet. Jag vill också poängtera att undersökningen grundar sig på 'ögonblicksbilder', och inte tar någon hänsyn till att barn utvecklas och förändras. Kategorierna beskrivs nedan, och illustreras med citat ur intervjuerna.

Redskap – frihetlig anpassning

Eleverna i den här kategorin anser att planeringsboken fyller flera funktioner och kan användas på olika sätt. De hanterar boken fritt, efter eget gottfinnande, och de skulle inte vilja vara utan boken eftersom de upplever att den är till nytta för dem i deras egna strävanden. Eleverna ger uttryck för ett avspänt, frihetligt förhållande till planeringsboken. Den har ingen egen kraft, utan det är eleven som ger den dess status som ett redskap, vilket innebär att eleven själv bestämmer över hur boken används. Eleven använder redskapet för egna syften, "då håller man reda på själv vad man ska göra och vad man *vill* göra, kan man ju bestämma själv då" (42).

Elevernas förhållningssätt framstår som lugnt och sakligt, "jag tycker det här är en bra idé" (1). Man skulle kunna kalla det 'vuxet', i den bemärkelsen att de är medvetna om sig själva, sin förmåga, sina prioriteringar etc., och om lärarens arbetssituation och motiv, samt att skolsituationen innebär vissa tvingande villkor. Att rätta sig efter dessa villkor tycks inte upplevas som ett nederlag utan mer som att följa spelreglerna. Det förekommer att man tar lätt på eller sätter sig över vissa normer och regler. I så fall görs det medvetet, man står för sitt agerande och kan motivera det. Det upplevs inte som ett regelbrott, utan man anser att man begripit poängen med regeln, och följer dess anda mer än dess bokstav: "Jag bestämmer det lite själv" (28). "Det är inte alltid jag kryssar i sådär /.../ huvudsaken att jag *gör* läxan" (40).

Argumenten för boken handlar ofta om att den ökar elevens oberoende och självständighet, både i relation till läraren och till de övriga eleverna. Man slipper vänta och fråga, man kan arbeta i sin egen takt och dessutom överblicka sin arbetssituation, och därmed i viss mån kontrollera den. Eleverna i den här kategorin gör egna bedömningar av vad som är en rimlig arbetspresta-

tion och pressar sig i regel inte, men ställer vissa krav på sig själva; ”man vill ju inte jobba alltför lite” (42), ”jag tycker att, jag ska kunna gjort allting som jag har planerat in” (49). Elevernas ambitionsnivå och prestationer räcker förmodligen gott och väl för lärarens krav, de flesta av dessa elever förefaller att ha lätt för sig i skolan.

Eleverna relaterar inte så ofta till läraren, men när de gör det ses han aningen som en sorts rådgivare, eller också för man ett resonemang om lärarens syften kontra ens egna syften med boken. Ett nästan obefintligt synsätt i den här kategorin är att man skriver i planeringsboken för lärarens skull. Om det skulle uppstå problem av något slag vänder man sig däremot självklart till läraren, och utgår från att man tillsammans kan hitta en lösning, godtagbar för båda parter. Om t.ex. en ny elev inte vill ha en planeringsbok ”då skulle jag nog säga att hon skulle prata med [läraren] i såna fall ... Det skulle ju vart bättre än att hon satt å, inte ville ha nån [skratt]” (39).⁶

Det första utdraget är ett exempel på den odramatiska inställningen till planeringsboken och prestationerna, kombinerat med en medvetenhet om skolplikten. Det gör inget om man inte hinner med allt, men man måste jobba.

I: – ...man har den här för å komma ihåg alltså?

E: – Ja, ungefär.

I: – Ungefär?

E: – 'ja. Komma ihåg vad man ska göra å se vad man har gjort.

I: – Jaa...jaa

E: – Det är ungefär som å skriva en inköpslista när man ska gå till affärn. Så jag ska köpa mjölk, å jag ska köpa ägg, å jag ska göra matteuppgiften, 135 till 137.

I: – Mm. Händer det nån gång att du, att du inte hinner göra så mycket som du trodde?

E: – Ja, visst.

I: – Hur känns det då?

E: – äh, tar inte särskilt mycket illa upp /.../ jamenar, det gör alla ändå så att, de... det är inte så noga

/---/

I: – ...men om den här killen kommer nu då å så säger han såhär, men det där verkar ju jättebesvärligt, fy, jag vill inte ha nån sån där bok. Vad skulle du säga då då?

E: – Man är så illa tvungen. Å ma- att man vänjer sej, när man har hållit på med det i ett par dar så vänjer man sig.

I: – Mhm. Man är tvungen alltså?

E: – Ja, man har ju liksom inte nåt val; nå, jag vill inte göra det här, jag vill gå å köpa glass istället, utan det är ju liksom skolarbete, det måste man göra. (30)

Följande citat avser att visa elevernas medvetenhet om lärarens syften, men att de ändå tar sig friheten att göra egna bedömningar och handla efter eget förstånd. Den här eleven anser sig nog inte behöva någon planeringsbok, jämfört med andra i klassen, men säger det inte rent ut, utan uttrycker sig i allmänna ordalag.

⁶ För att värna anonymiteten används inte lärarnas eller skolornas pseudonymer. När eleverna använder lärarens förnamn markeras det som [läraren].

E: – å sen så får man kryssa i härunder, hur många man tror man klarar, då brukar jag kryssa i två, tre som grund å två där, eller nå' sånt där eller tre där...då brukar jag kryssa i ofta som grund liksom...

I: – *Som startpunkt*

E: – M å sen när man märker att jag hinner mer så brukar jag kryssa för, egentligen är det väl kanske inte så han vill att vi ska gö', han vill väl att vi ska liksom titta igenom å kolla så mycket ska jag göra å så, men det känns liksom lite, jag vill hellre liksom jobba å se, hur långt jag kommer, så jag gör så å så /.../

I: – *Vänta lite! Tror du, tror du att magistern vill att ni ska kryssa i och bestämma er från början vad ni ska hinna? Va det så du sa?*

E: – e...ja' tror det, men jag menar om man klarar av det andra sättet så tror jag inte det är så... men liksom det, det han vill det är väl att vi ska försöka hinna så mycket som möjligt å då gäller det liksom, ja, ha ett mål uppsatt vad man ska hinna till... /---/

I: – *Hördudu, är det bra med en sån här bok tycker du?*

E: – Vet inte, för mej är det väl liksom, det klart, det är varken bra eller dåligt. Jag ser inga dåliga sidor med det egentligen. Inte direkt några jag kommer på... (28)

Avslutningsvis ett prov på dessa elevers vuxenliknande resonemang. Citatet visar hur eleven ser skolarbetet i ett livsperspektiv, och anser att ökade krav kan vara motiverade med tanke på framtiden.

I: – *Det här med å ta ansvar då? Är det viktigt det?*

E: – Jaa, det...jag tycker det är viktigt å lära sig ta ansvar. Det är ju det.

I: – *Varför är det det då?*

E: – För att det kommer de- man kommer å få göra det många gånger jusom framöver...Man måste va som, va beredd.

I: – *Mhm. Tror du man måste börja lära sig det när man är barn då?*

E: – a javetinte riktigt. Jag tror man ska börja, nästan, rätt så tidigt faktiskt. Fast inte så stort, utan börja smått å sen får det bli större. (13)

Räls – prestationsinriktad anpassning

Eleverna i den här kategorin är mycket prestationsinriktade. Det är viktigt för dem att hinna mycket och det får gärna gå snabbt också. Inom gruppen har eleverna dels närliggande mål, som att undvika kritik och få beröm av läraren, och dels långsiktiga mål, som att skaffa sig en bra utbildning för att kunna få ett yrke som man kan trivas med, gärna något 'finare' eller "lite större" (35) och inte något "simpelt" (37).

Dessa elever verkar ytterst ambitiösa, för att inte säga stressade. De strävar efter att hinna så långt som möjligt och hinna göra allt de planerat. De vill bevisa att de kan jobba. Kanske är det för mycket att kalla dem nervösa, men det finns ett tydligt inslag av oro.⁷ De ställer så höga krav på sig själva att de ofta måste parera kraven med olika knep för att minska pressen. Knepen, som framtvingas av att de inte orkar leva upp till sina egna krav, upplevs som regelbrott och förknippas med vända och skuld känslor.

⁷ Det finns elever som på allvar oroar sig för att behöva gå om en årskurs, om de exempelvis pratat för mycket, eller inte arbetat tillräckligt – trots att det enligt min bedömning inte alls är aktuellt.

De prestationsinriktade eleverna tycks inte ha reflekterat närmare över om planeringsboken är bra eller inte, de har nog för bråttom för att fundera på sådant, men många uttrycker en viss distans eller skepsis. Flera elever säger att de gärna skulle slippa planeringsboken och hellre bara "jobba på". Valmöjligheten och friheten värderas inte så högt av dessa elever. Däremot uppskattar eleverna att de kan arbeta mer effektivt, utifrån sina egna förutsättningar. Man har alltid något att göra och kan utnyttja arbetstiden på bästa sätt; "när jag har gjort dom där uppgifterna så är det bara å /.../ hugga in på nästa uppgift" (29). Väntetiderna minimeras, tack vare planeringsboken kan man istället byta ämne och slipper vänta på hjälp; "det är ju lektion man tappar bort, *minuter*, från lektionen" (14).

Eleverna förklarar att man måste känna till sin egen kapacitet, kunna beräkna vad man hinner med, och sedan verkligen genomföra det man har planerat. Man måste kunna "*se framåt, /.../* så att man verkligen jobbar det man har kryssat i /---/ så att man vet hur mycket man hinner med /.../ ja man måste liksom kunna beräkna sina egna kunskaper" (35). Om man inte klarar av det man planerat då får man "känna sej missnöjd /.../ då får man försöka gö...återgälda det till nästa vecka /.../ så kan man känna sej nöjd då /---/ jag vill aldrig känna att jag har gjort, för lite" (47).

Träningen i att planera och utvärdera kan komma till användning senare, i arbetslivet. "För senare kanske man blir chef nånstans, då måste man ju lägga upp scheman å så. Å så måste man ju kunna beräkna vad man ska göra under da'n" (37). Man ser inte alls planeringsboken ur lärarens perspektiv, läraren ses som en funktionär, som ska dela ut beröm eller kritik och förse eleverna med uppgifter så att de kan utnyttja tiden maximalt. De två följande utdragen är valda för att illustrera att eleverna känner sig klart pressade och överskrider vissa gränser i sin prestationshets. Den första eleven har både långsiktiga och omedelbara mål med skolarbetet.

E: – Ja, man måste ta ansvar när man planerar för, [läraren] har sagt att man får inte ha så många minuter på sig alltså, det får inte ta så lång tid å planera. Minst en minut ungefär för å, e...utvärdera sen planera /.../

I: – Jaha, varför får det inte göra det då?

E: – Tar för mycket tid, om om vadheterdet, om man skulle ta tio minuter från varje vecka, alltså året runt, så skulle det bli jättemånga minuter.

I: – Mhm...Har man inte, har man in- måste man använda dom till nåt annat då eller?

E: – Ja, det är ju bra, man lär sig ju mer om man använder dom minutrarna till nå annat.

I: – Jaha. – Ja, det kanske man gör. Vad skulle man använda dom till istället då?

E: – Jaa, läsa eller forska mer, iställer för att man får mindre tid.

/---/

I: Varför är det så viktigt å ta sitt ansvar då?

E: – Bara för att om man vill ha en *bra utbildning* så måste man ju ta sitt ansvar och, lära sig mer alltså tills man kommer upp till högstadiet.

I: – Så att ta sitt ansvar betyder att lära sig så mycket som möjligt?

E: – Mm. A, dom här sex åren då, innan vi går upp på högstadiet.

/---/

I: – Ansvars- å arbetsbedömning. Ja. Vad är det till för då?

E: – Jaa, man, vadheterdet berättar hur de här veckan har gått å om man, om man har jobbat bra. Det som är bra med det här är att det *märker* ju han när han kollar på det här hur långt, man har hunnit här. Så läser han igenom det här, så märker han; Jaa, du sa- du har skrivit /.../ att matten har gått bra men, det har varit jätteenkla sidor och du bara har hunnit /.../ ett till åtta så...du vadheterdet du har nog inte jobbat så bra den här veckan, kanske han säger.

I: – *Mhm. – Hur känner man sig då då?*

E: – Man känner sig, jag vet inte, man känner sig knäckt å lurad, att man har skrivit, att man har skrivit nåt som inte är sant. (*mhm!*) När man ändå vet om det.

I: – *Mhm...kan det va så?*

E: – Jaa.

I: – *Det kan det?*

E: [tystnad]

I: – *Varför skriver man det bättre än det va då?*

E: – Man vill inte, inte känna sig, liksom att man har *jobbat* dåligt, /.../ man vill skriva att jag har jobbat bra den här veckan istället för att det ska stå såhär; jag har jobbat jättedåligt den här veckan. Man vill ju hellre ha *beröm* än, än...vadheterdet....?

I: – *Kritik*

E: – Ja. (14)

Följande citat är ett resonemang om nackdelarna med att planera och fylla i planeringsboken i förväg, och fördelarna med att istället skriva i boken i efterhand. Frågan är om det är tillåtet eller inte. För den här eleven tycks det vara ett självändamål att hinna mycket.

E: – Om man har kryssat i såhär, tre rutor, å vadheterdet då gör man väl- kämpar man väl för å kunna gö dom tre rutorna...

I: – *Jaa? Mm*

E: – Men det gör i- absolut ingenting om man bara hinner två rutor.

/---/

I: – *Okej. Men kan man inte göra såhär då för säkerhets skull, att man kryssar bara i ett kryss på matten, då vet man att man ju klarar det?*

E: – Joo, det kan man ju gö', men vadheterdet, vadheterdet, en del, dom brukar vadheterdet, dom gör såhär – det gör jag också ibland! – dom gör vadheterdet, dom såhär, gör den sidan, å *sen* kryssar dom i.

I: – *Efteråt?*

E: – Jaa. Å så gör dom den, å så kryssar dom i.---

I: – *jaja, då kan det aldrig bli sådär att man- (näe) man har planerat- att man inte har hunnit med.*

E: – Näe. Men vadheterdet...

I: – *Men det är inte så man ska göra eller? Eller kan man göra så?*

E: – Nä, man ska inte göra så helst då, men, jag *brukar* oftast kryssa i här under.

I: – *Ja, just det. Men varför gör man sådär att man ibland kryssar efteråt då?*

E: – Vadheterdet, om man kryssar efteråt då liksom, det är ungef- /.../ det är ungefär som å lura lärarn, det är inte så bra då men...det- det är bättre så tycker jag. Det känns lite lättare, underlättar. Å så ser jag såhär, om man har kryssat i: – Har jag kryssat i så många??... Usch då. Liksom då tror man å får att det är jättesvårt å räknar aldrig hemma uschuschusch. När man gör så då liksom, då vet man, inte hur m-. Då känns det lättare.

I: – *Om man kryssar i, i den här så att säga planeringsraden, (mm) först när man har gjort grejerna, (jaa) då känns det lättare?*

E: – Mm

I: – För då känner man sej inte pressad?

E: – Näe. Men om jag har såhär, om jag har gjort...om jag har, hit har jag, med kryss såhär, å så kommer – jamen det där hinner jag ju inte med! Hur kunde jag va så dum å kryssa i så mycket? Ja men om man inte har det där, då så, då jobbar man på såhär...som

I: – Å så sätter man kryssen efteråt å ser hur långt man hann.

E: – Ja. Men då brukar man också hinna längre.

I: – Då hinner man längre??

E: – Ja jag tycker det. För vadheter det, då har man inte den där pressen på sej; Nä det där kommer jag aldrig å hinna å ujujuj.

I: – Då behöver man inte sitta å ägna tid åt om man ska hinna eller inte, (näe) då kan man räkna istället

E: – Nä, annars om man räknar, då brukar man liksom tänka såhär; Åh, jag har sådär mycket kvar, usch då, liksom. Då kan man inte koncentrera sej på det man har nu. Då sitter man å grubblar såhär vad som kommer sen.

I: – Ja, jag förstår. Har du sagt det här till magistern nån gång?

E: – Näe, inte---

I: – Du sa att på sätt å vis är det som att man lurar lärarn när man kryssar i sådär.

E: – Jaa-

I: – Varför det då?

E: – Ja, vet inte liksom, för å lura lärarn, det- då tror han såhär; å han va bra på å jobba, som kom ända hit bort, men liksom-

I: – Jaa, men det va han ju, också?

E: – Jaa, man jobbar ju dit bort, men man gör det lättare för sej, om man gör så, tycker jag.

I: – Jaha? Får man inte det då? Är det inte bra å göra det lättare för sig?

E: – Ja, dom har aldrig sagt att man inte får det. Det har dom aldrig sagt till mej. Men jag tycker det blir lättare då, å komma längre. Det blir det. (45)

Eleven ovan är snarare ambitiös än motvillig, men trots det, eller kanske just därför att hans egen ambition redan är så stark, blir han tvungen att hitta på ett sätt att smita, att minska pressen. Han upplever det som fusk, men anser att ändamålet helgar medlen, han hinner ju längre och presterar mer.

Rättesnöre A – godvillig anpassning

Eleverna i den här kategorin godtar planeringsboken. De accepterar att hålla sig till reglerna och så att säga följa snöret, men inte oreflektat utan de har sina skäl, antingen för att det hjälper dem att uppnå egna syften, eller för att deras och lärarens syften sammanfaller. De är positiva till att få arbeta i sin egen takt och att få välja. Eleverna skriver i planeringsboken dels för sin egen skull, för att komma ihåg, och dels för att läraren ska veta: "Om det va nåt svårt, ---då kan han hjälpa mej" (24). Att ta ansvar betyder att koncentrera sig på sitt eget arbete och "att man sköter sig på sitt jobb /.../ bara man vill så gå det" (21). Ibland händer det förstås att man är "pratsugen, och att det är tråkigt /.../ då så säger han att jag ska bättra mig, eller, försöka å inte prata så mycket

/.../ det ska jag ju gö” (11). När man behöver bättra sig är boken ett bra hjälpmedel.

Dessa elever vill göra allt rätt och riktigt och är angelägna om att följa reglerna. I den här gruppen ser jag inget som kan tolkas som regelbrott eller manipulation med lektionstimmar och läxor. Ofta kan eleverna förstå och motivera reglerna med hänvisning till sin egen erfarenhet. De kan också jämföra med andra förhållanden och är medvetna om att skolarbetet skulle kunna vara annorlunda upplagt – vilket betyder att de har en viss distans – men de uppskattar tingens nuvarande ordning; ”Jag tycker inte det här är *nånting*. Jo, kanske litegrann, men i min land va det mycket svårare. /.../ om man inte gjorde nån läxa då fick man, då fick man stryk” (31). Några tar upp att en fördel med boken är att man kan ta hem den så att föräldrarna kan se vad man gör i skolan: ”För det mesta brukar jag ta med den här hem och visa mamma vad vi ska göra” (32). ”Föräldrarna vill att barnen ska lyssna på läraren” (10).

Ungefär hälften av dessa elever är entusiastiska inför skolarbetet och klart positiva till planeringsboken. De beskriver inga motsättningar mellan sina egna och lärarens intressen. Deras känslomässiga engagemang tar sig sådana uttryck som att man känner sig stolt, glad och lycklig när man har arbetat mycket och att man skäms och känner sig skyldig om man har pratat istället för att göra det man ska. Även de som inte alltid brinner av iver, godtar lärarens vilja och ställer upp på det överordnade målet, att lära sig mer. De suckar och pustar lite, men de vet vad det hela går ut på och accepterar det. Alltså är planeringsboken användbar och meningsfull – ett rättesnöre är bra att ha när man vill att något ska bli rakt.

Sammanfattningsvis kan man beskriva den här kategorin som att eleverna i hög grad identifierar sig och sina egna mål med lärarens mål och metoder, man har ett gemensamt projekt. Läraren uppfattas som en samarbetspartner eller en tränare som hjälper eleven på vägen mot ökade kunskaper. Eleverna ’spelar med’ och vet om det. Det första utdraget kommer från en flicka som sällan är nöjd med sig själv. Om hon inte hinner vad hon planerat har hon arbetat dåligt, och om hon hinner mer har hon planerat fel, säger hon. Citatet avser att belysa hur de här eleverna identifierar sig med läraren. De ser hans situation, och de ställer upp och försöker hjälpa till.

I: – Mhm...men då säger den här tjejen; Nä fy, vad besvärligt! Det där vill inte jag göra. Det kan väl magistern hålla rätt på var jag är...å förresten vet jag själv var jag slutade läsa nånstans.

E: – Nej, men...det

I: – Vad säger du då då?

E: – Men det kan han ju inte, för att han har ju jättemånga elever...

I: – Så magistern kan inte hålla rätt på det?

E: – Nej, för alla gör ju olika, liksom. Å det är svårt å hålla reda på det själv också.

I: – Mhm. Men då säger den här eleven; Ja, men i min gamla klass då gjorde alla lika samtidigt. Då hade alla matte samtidigt å svenska samtidigt, då behövde man ingen sån här bok...

E: – Nja, men...vi tycker det är bättre, säger ja---

I: – *Varför det då?*

E: – Jo för att man får bestämma själv vad man vill göra så man inte, ja man inte vill gö' bok, då gör man inte det, då gör man det andra.

I: – *Mm. Mhm. Ja, men det här då, säger den här tjejen, det där verkar ju jättekonstigt! Tala om om det har gått dåligt å sådär, det kan väl va' min hemlis.*

E: – Ja, men, han måste ju se vad som har gått dåligt, så måste man ju tänka efter *själv* vad man ska bättra å så. (11)

Nästa citat är från en intervju med en entusiastisk pojke. Det är ett exempel på att eleverna i den här kategorin förstår varför de går i skolan, och att de är positivt inställda. Regler och läxor fyller en funktion som eleverna förstår. De tänker i kategorier som rätt och fel, och det tycks inte finnas några gråzoner.

I: – *Okej. Hördudu, kan du berätta för mig, vad det betyder när man har eget arbete i skolan?*

E: – Vad det betyder??

I: – *Ja, liksom, ibland står det ju svenska och matte å sådär på schemat, och ibland står det "eget arbete". Vad är det?*

E: – Eget arbete?

I: – *Jaa.*

E: – Ja, man t-, man tar ansvar för sitt e- eget arbete.

I: – *Mhmm! Man tar ansvar själv. (mm) Vad betyder det då?*

E: – Äh det vet jag inte.

I: – *Men om vi vänder på det, å säger vad bety- hur gör man om man inte tar ansvar då?*

E: – Ja, ma- man gör hela tiden fel.

I: – *Vad är det som är fel då?*

E: – Ja, de-... de- det vet jag inte /.../

I: – *Mhm. Vad är det som är rätt då?*

E: – Ja, om man har kry- om man har kryssat i det arbete man ska göra! I 40 minuter kanske, så ska man göra det *hela* tiden, inte byta...Det är rätt.

I: – *Det är rätt. Är det nå mer som är rätt?*

E: –ja. Jo, man ska inte, man ska inte försöka f- tävla, å fuska.

I: – *Nähä. Det ska man inte göra*

E: – Näe. Det är fel.

/---/

I: – *Varför ska man skriva allt det där då?*

E: – Jo, för [läraren], – Äe jag vet inte!

I: – *Du vet inte?*

E: – Näe! Det är inte...

I: – *Men... behöver du den här boken då ibland? (ja) Skulle du klara dig lika bra utan boken?*

E: – Näe

I: – *Nähä*

E: – Aldrig! [med stor emfas]

I: – *Aldrig!?! (nä) Vad har du boken till då?*

E: – Ja, man måste ju kolla hu- om man om man, man vet ju inte hur många lektioner det har gått. Så man måste hålla det hela tiden i minnet.

I: – *Jaja.*

E: – Man måste ju tänka i matten; det är en sida, å sen hålla det i minnet också, det är omöjligt.

/---/

I: – Jaa. Men om det vo- kunde det inte få va så här då, att om du nu tycker om matte å forskning, skulle inte du kunna få ha det lite mera då, å inte läsa bok nån gång?

E: – Jo, man måste ju träna på allt.

I: – Måste man? (ja) Hur vet du det?

E: – Jo, ---till sist då, om man inte har läst nåt, på två- ett år. Eller några månader, så koman ju inte läsa, då har man glömt bort allt.

I: – Tror du det?

E: – Ja. Så var det för mig, när jag gick i ettan. Sen, sen fuska jag lite alltså

I: – Jaså?

E: – Att jag läste aldrig. (du gjorde inte det) Å sen glömde jag bort det. Sen fick jag lov å träna mycket hemma...så--- (10)

Den här eleven bedyrar att han inte skulle klara sig utan planeringsboken. Han hänvisar till sin egen erfarenhet av att fuska, och verkar motiverad att följa spelreglerna.

Rättesnöre B – oreflekterad anpassning

De här eleverna är lite oengagerade och ibland omedvetna om anledningen till att de fyller i planeringsboken. Intervjuszvaren är ofta vaga, lite undanliggande. Eleverna uttrycker inte ett klart avståndstagande utan snarare ett lamt eller oreflekterat stöd för boken; ”mej spelar det ingen roll /---/ jag kan gärna hålla på med såna här” (6).

Eleverna i den här kategorin tycker ofta att det är viktigt att allt blir rätt, att timmarna stämmer och att man gör det man ska. Det blir ibland väldigt konkret fråga om kryss och rutor; ”vi har en liten planeringsbok, å så har vi alltså, runda ringar” (18), som ska fyllas i korrekt. Vissa elever är inte fullt så nitiska utan ’slingrar sig kring snöret’ genom att konstruera egna regler, eller missuppfatta lärarens regler – kanske med flit – men bekänner sig ändå till den rådande ordningen. Några elever bryter medvetet mot reglerna, och då uppfattar de själva sitt agerande som fusk, ett klart regelbrott.

Planeringsboken finns *för lärarens skull*, syftet med boken är att läraren ska få veta hur arbetet har gått. Eleverna uppfattar dock valmöjligheten som något positivt. Läraren ska kunna se och stämma av och eleverna ska hålla reda på, komma ihåg och veta ’var de är’. Eleverna ser läraren som en kontrollant; ”man kan ju kolla upp det, om vi har jobbat bra”(3), och bokföringen i planeringsboken är viktig för eleverna som *bevis* på att de har arbetat.

Eleverna i den här kategorin förefaller ganska omedvetna och ickereflekterande i förhållande till boken, ungefär som att ’här är ett snöre som lärar’n har sagt att vi ska följa, så då gör vi det’. Jag skriver ’vi’ för att eleverna i den här gruppen verkar angelägna om att passa in och göra som alla andra. Planeringsboken tycks inte användas för att förverkliga egna, personliga idéer. De följande utdragen är exempel på elevernas svårigheter att formulera syftet med planeringsboken, och hur användningen blir en fråga om att mekaniskt fylla i boken och hålla reda på skolarbetet.

I: – Hördudu, nu ska jag fråga dej, kan du tala om vad det här är?

E: – Eget arbete-bok.

I: – En eget arbete bok. Vad har man en sån till då?

E: – Man planerar i den.

I: – Man planerar i den? (mm) Jaha? Hur gör man när man planerar då?

E: – Man...[paus]

I: – Jaa? Kan du förklara det?

E: – [bläddrar] Man skriver i vad man är i för sida i sin- i sin bok, sen om man är i räknere-sa skriver man i vilken uppgift---å vilket kapitel man är i, sen skriver man här vad man forskar om eller om man forskar om länder å så skriver man härnere. Sen så kryssar man i vad man har gjort. Sen skriver man här hur man- hur man har tagit sitt ansvar.

I: – Mhm. Varför gör man allt det där då?

E: – Jag vet int-

I: – Va- vad ska man ha det till, liksom?

E: – M...[paus] jag vet inte.

I: – Du vet inte?

E: – Näe

I: – Nähä...men, när du har skrivit i här då, om du skriver i här nu då ma- em Räkneres- an å sådär å var du börjar, på vilken uppgift å sådär. Läger du bort den här boken sen en hel vecka eller- eller använder du den varje dag eller?

E: – Ja, jag använder den när vi ska ha eget arbete.

I: – Jaha. Vad använder du den till då då?

E: – Titta vad jag vill- ska göra å sen så kryssar jag i där, när jag har gjort klart.

I: – Mm. Så du använder den till å kryssa i å se var du ska fortsätta å så?

E: – Mm. Annars så vet man inte var man är sen.

I: – Nänä, annars vet man inte var man är sen, (nej---) nä just det.

E: – Så vet man inte hur många man har kvar heller /.../ om man inte har kryssat i riktigt (19)

I: – Om vi tittar i den här då, den här- vad kallar du den här för? Vad är det här?

E: – Ja, eget arbete bok eller vad man ska säga.

I: – Eget arbete bok?

E: – Ja, eller planeringsbok, jag vetinte...

I: – Eller planeringsbok, okej. Vad har man den till då?

E: – Ja, när man ska se vad man ska gö' å sånt.

/---/

I: – Hur, varför gör man hela det här, hela boken? Varför skriver man i boken?

E: – För å hålla reda på var man är kanske.

I: – Kanske?

E: – Ja, jag vet inte, riktigt, ja men om man, vilka lektioner man har gjort, annars skulle man inte veta hur många lektioner man har kvar å sånt där.

I: – Nähej, måste man veta det då?

E: – Ja, det är väl bra.

I: – Det är bra?

E: – Ja.

/---/

I: – Å så skulle du berätta ungefär det som du har sagt till mej nu. Å så säger han såhär; Å fy! Vad besvärligt, Jag vill inte ha nån sån där bok. Vad skulle du säga då?

E: – Att han måste ha det /.../

I: – Måste man det?

E: – Jaa, jag tror- joo...jag tror det ialla fall.

I: – *Du tror det. (jaa) Nämen varför det?? säger han då. Vad är det som är bra med det där?*

E: – e..jag säger att han *måste*. Därför att han måste ha det.

I: – *Det är bara för att han måste?*

E: – Ja, eller för att [läraren] har sagt det. (27)

Den ena eleven betonar bokföringen, medan den andra bara kan hänvisa till lärarens krav. Argumenten för planeringsboken är vaga, och eleverna svarar ofta ”vet inte”.

Rättesnöre C – motvillig anpassning

Eleverna i denna kategori är dystra. De är motståndare till planeringsboken och hela arbetsformen med eget arbete. De har det inte så lätt med alla arbetsuppgifter och planeringsboken blir ytterligare en pålaga. Att planera och bokföra skolarbetet upplevs som en extra belastning, ”man får springa å hålla reda på å kryssa allting å sådär”(25). De tycker det är jobbigt att fylla i boken och skulle helst vilja slippa det, även om de då också skulle gå miste om möjligheten att välja ämne; ”det spelar ingen stor roll tycker då jag iallafall, för det är ju bara, näe...” (25). Ämnesvalet är inte intressant, för man måste ju ändå arbeta med alla ämnen. Boken finns för att ”om inte vi skulle ha den där sa- planering, då skulle alla gö’ vadsomhelst...” (36). Läraren kan inte hålla reda på allt; ”det blir lite för mycket för han då” (25). Att ta ansvar sägs betyda att man inte slarvar bort böcker eller kastar dem omkring sig. De här eleverna beskriver i detalj var och hur man ska kryssa; ”man sitter å kryssar å drar streck sådär” (25).

Regelbrott verkar inte aktuella i den här kategorin, inställningen präglas snarast av uppgivenhet och resignation. Det kan bero på att eleverna har mycket vuxenkontakter – via lärare, speciallärare och elevassistenter – och därmed utsätts för hög grad av insyn och kontroll. Syftet med boken sägs vara att *underlätta lärarens kontroll av eleverna*, men även föräldrarna kan ha nytta av den t.ex. när det gäller läxorna: ”Här ser föräldrarna om man vadheterdet, vad [läraren] har skrivit upp”(36).

I vilket fall som helst är boken inte till nämnvärd nytta eller glädje för eleverna, fördelarna vägs inte upp av nackdelarna. Planeringsboken uppfattas som lärarens eller de vuxnas förlängda arm. Eleverna har en negativ inställning till boken och ämnesvalet, och troligtvis till stora delar av skolarbetet. Att de skulle vilja slippa planeringsboken har de inte sagt till läraren, eftersom de inte tror det är någon idé. Det går ändå inte att uppnå någon förändring, man är helt enkelt tvungen att anpassa sig.

I: – *Kan du tala om vad det här är?*

E: – Det är en sån där bok man får planera i, sån hära, ja, skriva upp (*jaha?*) som matematik å bok..ja, C å så kapitel tre å såhär...[bläddrar]

I: – *Jaha? Varför gör man det då?*

E: – Jo, så att man vet vart man är å sådär å vilket kapitel å att man jobbar å vart man läser å...

I: – *Mhm, för man ska veta var man är?* (mm) *Jaha, är det bara därför man skriver i boken?*

E: – Ja...sen att man ja, får skriva vad man...tyckte om veckan å såhär å...

I: – *Mhm, hur då menar du?*

E: – Jo, här...[bläddrar]

I: – *Jaha, ansvars- å arbetsbedömning. (ja) Vad skriver man där då?*

E: – Ja man skriver om matten gick bra eller om, ja, såhär om, ja jag läste att det gick bra å ja, jag prata bara fem minuter...---

I: – *Jaha? Skriver man upp sånt där?*

E: – Jaa.

I: – *Varför det då?*

E: – Jo, så han ska kunna stämma av, [läraren] alltså, ska kunna stämma av det.

I: – *Jaha, man skriver det där för att [läraren] ska kunna stämma av?*

E: – Mm

I: – *Jaha? Mhm. Är det viktigt?*

E: – Jaa.

/---/

I: – *Om du fick bestämma själv, skulle du ha nån sån här bok då?*

E: – Näe.

I: – *Det skulle du inte?*

E: – 'Neej.

/---/

I: – *Men om han skulle säga såhär, den här pojken då; å fy vad besvärligt, jag vill inte?*

E: – Ja men du- ...Ja, då skulle jag säga att du måste ialla fall.

I: – *Man måste?*

E: – Mm

I: – *Vad händer om han fortsätter å säger; jamen jag vill inte!*

E: – Ja, då går jag å säger till vadheterdet lärarn, det gör jag.

I: – *Jaa. Vad tror du lärarn gör då då?*

E: – Ja då då går han dit å säger åt han att du måste alla fall.

I: – *För man måste absolut?*

E: – Mm

I: – *Det finns ingen annan möjlighet?*

E: – Nej (långt)

I: – *Man är tvungen?*

E: – 'ja. (25)

I: – *Åså säger han till dej såhär, fy vad besvärligt, jag vill inte ha nån sån här bok! Vad säger du då?*

E: – Det måste du.

I: – *Måste man det?*

E: – 'ja

I: – *Vad händer annars då?*

E: – Då får du gå hem.

I: – *Får man gå hem annars?*

E: – Ja, om du inte ska ha nånting, då får du inte gå i skolan tror jag.

I: – *Jaha...ojdå...jaha? Så det går inte å gå i skolan utan en sån här?*

E: – Jo det går men, inte i vår klass iallafall. Då måste man ha en sån där.

I: – *Det måste man? Även om man inte vill?*

E: – Jaa. Jag vill inte ha nån sån här.

I: – *Du vill inte ha nån sån här?*

E: – Neej

I: – *Har du talat om det för [läraren] då?*

E: – Näe.

I: – *Hä. Du tror inte att det hjälper liksom?*

E: – Näe. Säker inte många som vill ha såna här. (36)

De båda citaten uttrycker den uppgivna sinnesstämningen. Eleverna förväntar sig inget tillmötesgående från läraren, och dessutom väntar ingen pardon om man strejkar. Med andra ord, eleverna upplever maktlöshet.

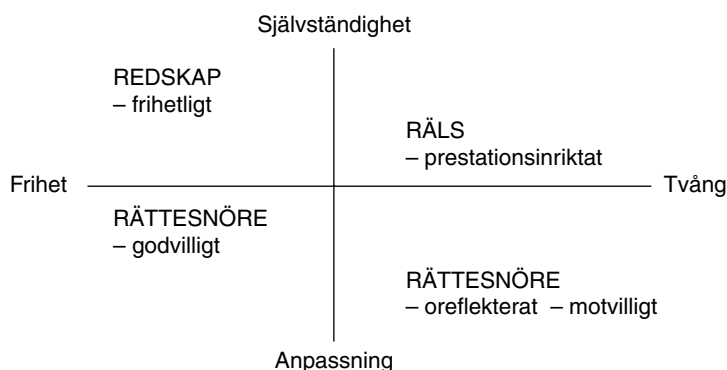
Kommentar till beskrivningskategorierna

Kategorierna uppvisar vissa likheter som är intressanta men inte alldeles självklara. Så är till exempel *frihet* ett viktigt motiv för planeringsboken i alla kategorier utom i Räls och Rättesnöre – motvilligt, där valmöjligheten inte tillmäts något större intresse. *Regelbrott* förekommer i de flesta kategorier, även om de tar sig olika uttryck, och eleverna ser helt olika på läraren. I Redskapskategorin ses läraren som en jämlike och rådgivare, Rälskategorin ser läraren som en funktionär. Kontakten med läraren verkar mest personlig hos de godvilliga eleverna, medan de övriga i Rättesnöre ser till lärarens kontrollfunktion. Kategoriernas inbördes positioner kan illustreras schematiskt. Figur 1 avser att visa hur kategorierna förhåller sig till varandra när det gäller elevernas upplevelse av tvång eller frihet, och självständighet eller anpassning. Redskap har en viss närhet till Räls och Rättesnöre A, men är mer avlägset från Rättesnöre B och C. Räls däremot har kontaktytor mot alla kategorier.

Dimensionerna i Figur 1 beskriver elevernas *upplevelse* av frihet respektive tvång, och deras *agerande* som självständigt eller regelstyrt, i förhållande till planeringsboken. Undersökningen tar inte hänsyn till att individer utvecklas och förändras över tid. Ändå uttrycker Figur 6.1 en viss hierarki. Av kategoriernas karaktär att döma, tror jag det finns en tendens att elever utvecklas stegvis, 'uppåt' i figuren. Följande citat kan vara ett exempel på en sådan utveckling (från Räls till Redskap):

Det gäller å liksom inte bli såhär; hjälp hjälp det här måste jag hinna, det måste jag hinna, de- det har jag kommit från, för att det va så ofta att man liksom pressade sig själv, ibland känner man ju så att; ojoj det här skulle jag inte gjort, jag skulle inte ha vart ute s-spelat innebandy en halvtimme ute nu, utan, man får liksom försöka tänka egentligen på det bästa för sig själv, skolan kan ju inte dominera hemma. (28)

Den här eleven har tydligen varit mer stressad och prestationsinriktad tidigare, men gör nu en egen prioritering som begränsar skolarbetet. Det finns tecken på att vissa elever med ett godvilligt förhållningssätt befinner sig ganska nära Redskapskategorin, men de skulle också kunna bli mer prestationsinriktade. De oreflekterade eleverna kan tänkas utveckla ett godvilligt eller prestationsin-



Figur 1. Kategoriernas inbördes relationer i förhållande till dimensionerna frihet – tvång och självständighet – anpassning.

riktat förhållningssätt. Jag tror inte att man förändras från ett frihetligt till ett oreflekterat förhållningssätt, men i vissa fall är en utveckling 'nedåt' i figuren också tänkbar, t.ex. från ett prestationsinriktat till ett motvilligt förhållningssätt. För att kunna uttala sig om detta på empirisk grund krävs dock longitudinella studier.⁸

Eget arbete och elevernas förhållningssätt

Rent allmänt kan man väl säga att elever som ledigt och med glans klarar av skolarbetet, och elever som anpassar sig till systemet och arbetar på efter bästa förmåga inte är något nytt, inte heller att vissa elever är ängsliga och överambitiösa, medan andra är omotiverade. Vad man kan diskutera här är förhållningssätten i relation till varandra, men framför allt i relation till eget arbete.

De elever som motvilligt anpassar sig gör det med uppgivenhet. Jag undrar vad som kom först, skolsvårigheterna eller vantrivseln, och hur eget arbete påverkar deras skolsituation? Innebär eget arbete att de motvilliga eleverna ägnar sig mer åt skolarbetet än vid traditionell undervisning? Att deras motstånd är så passivt kan eventuellt tolkas som att eget arbete ökar lärarens möjligheter till kontroll av eleverna. Eleverna ser ingen vits med eget arbete eller elevplaneringen, men är helt på det klara med dess disciplinerande funktion. En undersökning av Piirto (1987) visade att explicit träning av planeringsförmågan förbättrade skolprestationerna för samtliga elevgrupper *utom* för målgruppen, de svagpresterande eleverna. De hade betydligt svårare att lära sig planera och upplevde det som en extra belastning, i kontrast till de övriga

⁸ Westlund (1996) beskriver mellanstadieelevers "värderingar" som relativt konstanta över 3 års tid, medan Phelan m.fl. (1991) rapporterar förändrade "strategier" hos en tredjedel av tonåringarna i en studie på 1,5 år.

eleverna, som började tillämpa modellen även på fritiden. Behöver man förstå vitsen med planering för att kunna planera, och är det i så fall något som kan läras ut? Pramling (1987) menar att risken med att lära ut strategier är att inläringen teknifieras, vilket inte leder till insikter. Vissa elevers fokusering på streck och rutor kan vara ett tecken på en sådan problematik.

Förekomsten av elever med ett oreflekterat förhållningssätt kan tyda på att planeringskonceptet med inslag av beräkning och framförhållning, bedömning och reflexion, kräver en viss mognad eller insikt hos eleverna för att de ska kunna omfatta idéerna (jfr ovan). Risken för att elevernas uppfattningar inte kommit fram eller misstolkats är troligen störst bland de här eleverna. Orsakerna kan vara att dessa elever inte har så lätt för att uttrycka sig verbalt, och ofta verkar blyga och osäkra, inte bara i intervjusituationen. Intervjufrågorna tycks vara svåra och lite provocerande, deras osäkerhet kanske blir synlig även för dem själva. Troligen kommer flera av de här eleverna, särskilt de yngsta, att bli mer på det klara med sin inställning till planeringsboken och utveckla ett medvetet, godvilligt accepterande, eller ett mer utpräglat prestationstänkande. Sådana tendenser kan anas i materialet, däremot verkar ett frihetligt förhållningssätt mer avlägset för dessa elever, som upplever att poängen med planeringsboken är lärarens kontroll. Boken gör deras prestationer tydliga för läraren. Frågan är hur eget arbete påverkar deras skolsituation jämfört med en traditionell uppläggning, där dessa elever kanske varit relativt anonyma. De måste nu leva upp till lärarens krav på prestationer och bevisa dessa genom sin egen bokföring. Om deras fokusering på kontrollaspekten minskar, kan upplevelsen att läraren 'ser' dem bli till något positivt och öka deras självförtroende.

Sådan är situationen för de barn som godvilligt anpassar sig, och som tycks identifiera sig med läraren. Till skillnad från den förra kategorin är dessa elever frimodiga och positiva, de skulle kunna vara 'lärarens tröst och glädje'. En stor del av här eleverna är engagerade, ambitiösa och glada. De upplever att läraren och föräldrarna står på deras sida, med samma mål, och beredda att hjälpa dem att göra sitt bästa. De uppskattar den relativt stora tryggheten och friheten i skolan och gläds åt att få lära sig mer. Den frihet som erbjuds värdesätts av eleverna och väcker entusiasm. Eget arbete kan vara gynnsamt för deras inläring och självförtroende, i och med att de får arbeta på sin nivå utan att ständigt behöva jämföra sig med de bästa i klassen. Detta är kanske extra viktigt för flyktingbarn, vars prestationer inledningsvis inte tål några jämförelser. De övriga godvilliga eleverna är också positiva, men i något mer dämpade tongångar. Här finns lite mer resonemang om att det är tråkigt, entusiasmen flödar inte lika starkt, man ser inte skolan som en förmån direkt, men de här eleverna finns 'mitt i skolan', och accepterar situationen.

När det gäller de prestationsinriktade eleverna är mitt intryck att eget arbete förstärker deras problem. Planeringsboken och det individualiserade arbetet bidrar till att öka deras prestationskrav och deras oro och rädsla att inte räkna till. De tävlar mot sig själva, och är därför inte hjälpta av minskad offentlighet. Eleverna här disciplinerar sig självmant, och arbetar med flit och frenesi för att

nå avlägsna eller omedelbara mål. De följer inte regler bara för att de finns där, i förtröstan på någon annans goda omdöme, men de sätter sig inte heller över reglerna och litar på sitt eget omdöme. De anpassar sig så till den milda grad att det får neurotiska drag. De har tagit till sig effektivitetskonceptet så väl, att disciplineringen blir överdrivet framgångsrik. Man skulle kunna säga att planering som "drivkraft" (jfr Carlgren 1994 s. 12) visar sin effektivitet i och med att motstrategier uppstår hos eleverna. Lärarnas synsätt, att det inte gör något om planeringen inte uppfylls, blir för dessa elever tom retorik. Kanske skulle de här barnen må väl av lite väntetider och pauser då och då, men de uppskattar att slippa just detta och att alltid kunna 'jobba på'. Anmärkningsvärt nog tilltalas de inte av valfriheten, vilket liknar det motvilliga förhållningssättet. Valet betraktas istället ur ett effektivitetsperspektiv, och en del är positiva och menar att valet kan öka effektiviteten. Någon är kritisk eftersom det tar tid att välja, andra har rationaliserat bort valet helt och hållet. Jag befärar att dessa elever kan komma att utveckla stressrelaterade sjukdomar. Ett annat tänkbart perspektiv är att de förlorar sin studiemotivation och blir skoltrötta, eller rent av kan känna sig lurade framöver, eftersom risken är stor att de spiller sitt krut för tidigt i utbildningssystemet. Längre fram, när mer står på spel, kanske de inte vill eller orkar studera vidare. Vad händer om de inte förmår hävda sig på högre stadier, eller om "utbildningsinflationen" (jfr Jonsson 1988 s. 45) sänker värdet av deras satsning?

De elever som har ett frihetligt förhållningssätt till planeringsboken har till synes lätt för skolarbetet, god språklig och social kompetens och ett relativt avspänt, konfliktfritt förhållande till skolan. Antagligen skulle de finna sig tillrätta även med en annan uppläggning av skolarbetet. Traditionell helklassundervisning skulle förmodligen medföra långsammare arbetstakt, och kanske mer tristess för dessa elever, men även chanser att briljera och debattera med läraren och andra elever. Eget arbete tillåter dem istället att fördjupa sig och exempelvis sluka skönlitteratur, eller att klara av skolarbetet utan att egentligen anstränga sig. Några uttalanden tyder på att dessa elever kan förstå lärarens övergripande men outtalade syften, och att de delvis kan läsa den dolda läroplanen.

Ett försök till sammanfattning och överblick av materialet görs i Tabell 6:1, trots att det medför generaliseringar. De aspekter som sammanfattas för varje kategori är elevernas 'dominerande' känsloläge, hur de ser på regelbrott, argumenten för eget arbete, samt synen på läraren. Observera att sammanfattningen gäller kategorierna och inte är giltig på individnivå.

Elevernas förhållningssätt i relation till tid

Det ligger nära till hands att diskutera beskrivningskategorierna i relation till Westlund (1996), eftersom hon beskriver skolbarns upplevelser av tid. Hennes resultat baserar sig på flera datainsamlingstillfällen under en period på tre år.

Tabell 6.1. *En översikt över vissa dimensioner i kategorierna*

Kategori	Förhållnings-sätt	Känsloläge	Regelbrott	Argument för e.a.	Syn på läraren
Redskap Räls	frihetligt prestations- inriktat	tillförsikt stress, oro	i lagens anda med vånda	självständighet effektivitet	rådgivare funktionär
Rättesnöre A	godvilligt	acceptans, iver	[ovanligt]	valfrihet	tränare
Rättesnöre B	oreflekterat	osäkerhet	av misstag	valmöjlighet	kontrollant
Rättesnöre C	motvilligt	uppgivenhet	[ovanligt]	lärarens styrning	maktthavare

Hon säger sig beskriva värderingar som är logiska, rimliga och varaktiga. Westlund beskriver en pojke och en flicka som betonar självdisciplin och förmåga att passa tider. De är framtidsorienterade och prestationsinriktade, upp för sig väl och vill nå framgång. Tiden bör alltid utnyttjas väl eftersom den ses som en begränsad resurs, och även fritiden bör användas till nyttigheter. Enligt Westlund (1996) har dessa barn ”internaliserat etablerad tidskunskap” (s. 149) och lärt sig bortse från egna känslor och infall. Beskrivningen pekar mot ett prestationstänkande kopplat till anpassning och ordning, samt en prioritering av framtiden, vilket liknar förhållningssättet i Räls-kategorin. Barnen i hennes exempel, precis som i mitt material, längtar delvis bort från sina egna prestationskrav.

Westlund ger också en sorts motbild, av en pojke som inte är speciellt prestationsinriktad eller motiverad att följa regler. Han ser ingen fördel med att passa tider eller kunna klockan, och hans vardag efter skoldagen är inte alls inrutad. Han fokuserar vad som roar honom i nuet, och tänker inte särskilt mycket på yrke och framtid. Enligt Westlund (1996) har han inte införlivat ”den tidskod som innebär att utnyttja tiden i skolan för framtida behov” (s. 148) istället försvarar han ”rätten till lättjan” (s. 150). I relation till mitt material pekar denna beskrivning mot de oreflekterade och motvilliga förhållningssätten, där en del barn verkar ointresserade eller ovilliga att låta sig styras av klocktid och effektivitetskrav. Westlund har ju ett annat fokus, barns upplevelser av tid, och även data insamlade under en längre tid, vilket gör en direkt jämförelse svår. Det är intressant att hon lyfter fram ”attityder och värderingar”, som bestått över tre år, vilket antyder att barns värderingar och synsätt är relativt stabila.

Arketypiska förhållningssätt?

Av intresse här är också en undersökning av Lindblad, Hansson, Hernández och Prieto (1991). Studien grundar sig på observationer, intervjuer och enkäter utförda på högstadiet och gymnasiet i samband med lärarstrejken 1989, och

resulterar i beskrivningar av olika kulturella responser på den strukturella förändring som lärarnas frånvaro innebar.⁹ Elevernas responser sätts in i ett kontextuellt resonemang om skilda erfarenheter och framtidsperspektiv. Lindblad m.fl. (1991) beskriver eleverna som omvärldsorienterade, kamratorienterade eller skolorienterade, och de skolorienterade som antingen företagsamma eller villrådiga (s. 105 ff).

De "omvärldsorienterade eleverna" ser skolan som ett ställe där de kan hämta intressant kunskap för sina fortsatta livsprojekt, exempelvis högre studier, utlandsvistelser, kulturutövande. De är välorienterade och aktiva, med många intressen. De tar bra betyg för givna och lägger inte ner alltför mycket tid på studierna. Däremot är de ofta kritiska till begränsande faktorer, som betygen och rutiniseringen av skolan. De inser även lärarnas begränsade möjligheter att förändra vardagen. I mina ögon stämmer beskrivningen väl med de elever som ser planeringsboken som ett Redskap. Den avspända inställningen, förmågan till nyanserad kritik och den måttliga – men tillräckliga – skolanpassningen är densamma. Skolan tillmäts en viss, men ej avgörande betydelse, framtidsplanerna och möjligheterna är många.

De "företagsamma skolorienterade eleverna" lägger ner mycket tid och energi på skolarbetet. Betygen är av största vikt i deras karriärtänkande, och eleverna blir irriterade när arbetstakten sjunker. Dessa elever är osäkra inför att behöva arbeta på egen hand och riskera att ägna sig åt något som sedan inte tas upp av läraren på proven. Några ser strejken som ett tillfälle att öva självständighet och arbetsdisciplin med tanke på högre studier i framtiden. Eleverna i den här kategorin visar både framåtanda och osjälvständighet. Dessa elever är mindre kritiska till skolans regelsystem och lärarens arbete, och de håller fast vid sina studier i högre utsträckning än de övriga eleverna. Den här beskrivningen påminner om Räls-kategorin, med skolprestationer och betyg som viktiga inslag i ett tänkt (karriär)yrke. De yngre elevernas oro för bristande kunskaper har på gymnasienivån omvandlats till oro för sänkta betyg.

De "villrådiga, skolorienterade eleverna" hoppas på att få börja arbeta efter gymnasiet. De har hög studiemotivation, men fler svårigheter än den förra kategorin, och måste ofta kämpa med skolarbetet. Lärarens hjälp och vägledning är helt nödvändig, de har svårt att studera själva, trots att de försöker. De är osäkra på vilka betyg de ska få och upplever att det ligger utanför deras kontroll, trots arbetsinsatserna. Beskrivningen motsvarar närmast de elever som ser planeringsboken som ett Rättesnöre (godvilligt och oreflekterat förhållningssätt), med den uttalade viljan till anpassning, beroendet av lärarens stöd och vägledning, samt synen på lärarens bedömning som klart överordnad deras egen.

⁹ Man finner stora skillnader jämfört med lärarstrejken 1966, då 90% av eleverna var närvarande i skolan och ofta bedrev organiserade självstudier efter ett traditionellt lektionsmönster. 1989 låstes klassrummen och organiserade självstudier förekom knappast alls, 60 % brydde sig inte om att studera. De allra flesta eleverna försvann från skolan, de elever som fanns kvar var de minst skolmotiverade – som sökte sig till kamraterna.

De "kamratorienterade eleverna" domineras av pojkar som inte satsar på skolan, utan söker sig dit för att träffa kompisar. De är ofta mycket negativa, de har dåliga erfarenheter av skolan och upplever den som en tvångsinstitution. De är starkt kritiska till betygen och till elever som de tycker utnyttjar systemet. De protesterar, direkt gentemot lärarna eller indirekt genom att skolka. Beskrivningen liknar det motvilliga förhållningssättet, även om de äldre eleverna ger tydligare uttryck åt sitt missnöje och avståndstagande. Upplevelserna av tvång och meningslöshet är likartade.

Med hänsyn till de stora skillnaderna i yttre omständigheter (ålder, skolförhållanden, tidpunkt och situation) är det anmärkningsvärt att resultaten i så stor utsträckning tycks passa ihop. En anledningen kan vara att oavsett vilken ingång eller konkret utgångspunkt som man väljer för en undersökning, blir kvalitativa studier av elevers uppfattningar av fenomen eller skolsituationer alltid i viss mån beskrivningar av deras förhållande till skolan i sin helhet. Lindblad m.fl. (1991) skriver att de fokuserat elevernas agerande under strejken och deras övergripande förhållningssätt till skolan. Jag ser elevernas förhållningssätt till planeringsboken delvis som ett uttryck för deras förhållande till skolarbetet i stort. Likheterna mellan resultaten antyder några grundläggande förhållningssätt till skolan, som går att urskilja åtminstone från årskurs fyra till gymnasiet sista årskurs. Dessa 'arketypiska' förhållningssätt tycks vara relativt bestående. Däremot är det svårt att uttala sig om stabiliteten eller varaktigheten i enskilda elevers förhållningssätt över tid. Det är ju fullt möjligt att individer förändrar sitt sätt att förhålla sig, kanske särskilt i tonåren, som svar på ökad eller minskad skolframgång, ändrade kamratrelationer eller andra faktorer.

Oavsett enskilda elevers potentiellt föränderliga sätt att förhålla sig till skolan, visar sig förhållningssätten hänga samman med sociala faktorer enligt vissa mönster. Ett sätt att förstå dessa mönster är att betrakta skoltiden i ett större sammanhang genom att se till elevernas bakgrund, men också deras framtidsperspektiv. Lindblad m.fl. (1991) uttrycker det som att se vilka eleverna är, var de kommer ifrån och vart de är på väg. Den problematiken behandlas i nästa kapitel, men innan dess relateras elevernas förhållningssätt till planeringsboken till årskurs, kön, samt skola.

Elevernas förhållningssätt i relation till kön, årskurs och skola

När kategorierna är presenterade återstår frågan hur eleverna fördelar sig på dem. Kategorierna är i princip jämnstora, med ett undantag. Summan är lika med det antal elever som intervjuats, eftersom individerna är analysenhet och varje elev placerats i endast en kategori. Om man granskar könsfördelningen mellan kategorierna ser man i Tabell 6.2 att flickor återfinns inom samtliga

Tabell 6.2. *Elevernas förhållningssätt i relation till kön. Absoluta tal. N=49*

Kategori – förhållningssätt	Flickor	Pojkar	Totalt
Redskap – frihetligt	6	6	12
Räls – prestationsinriktat	3	8	11
Rättesnöre A – godvilligt	6	8	14
Rättesnöre B – oreflektat	5	5	10
Rättesnöre C – motvilligt	–	2	2
Totalt	20	29	49

kategorier utom bland elever med ett motvilligt förhållningssätt, och att könsfördelningen för övrigt är relativt jämn. Materialet är inte så stort, men man kan i Tabell 6:2 ana vissa tendenser. Flickorna, 20 av 49 elever (förhållandet 2:3), ser ut att vara något överrepresenterade i Redskap och i Rättesnöre B (oreflektat). Pojkarna är istället överrepresenterade i Räls-kategorin. Den kategori som enbart består av pojkar, Rättesnöre C (motvilligt), är så liten att tendensen blir väldigt osäker. Pojkar dominerar bland de minst skolmotiverade eleverna, även enligt Lindblad m.fl. (1991). Däremot är det en avvikelse jämfört med deras resultat att pojkar dominerar bland de prestationsinriktade eleverna. Skillnaderna mellan könen är inte framträdande – vilket inte betyder att de inte existerar. Istället för att studera den variabeln i detalj, väljer jag dock att lämna könsaspekten.

Av intresse är också hur flyktingbarnen (8 av 49 barn) fördelar sig. Proportionellt skulle det finnas två flyktingbarn i var och en av de fyra stora kategorierna, men sex av dem finns i Rättesnöre A där de utgör nästan hälften av eleverna, och de två övriga i 'grannkategorin', Rättesnöre B (kanske delvis pga. språksvårigheter). Här finns en tydlig snedfördelning. Om man istället undersöker fördelningen över kategorierna i relation till elevernas ålder (operationellt används årskursen) blir resultatet enligt Tabell 6.3.

Man kan i Tabell 6.3 utläsa en tendens till åldersinflytande. Årskurs fyra är klart dominerande bland elever med ett oreflektat förhållningssätt. Med hän-

Tabell 6.3. *Elevernas förhållningssätt i relation till årskurs. Absoluta tal. N=49*

Kategori – förhållningssätt	Åk 4	Åk 5	Åk 6	Totalt
Redskap – frihetligt	3	4	5	12
Räls – prestationsinriktat	5	4	2	11
Rättesnöre A – godvilligt	3	8	3	14
Rättesnöre B – oreflektat	7	2	1	10
Rättesnöre C – motvilligt	–	1	1	2
Totalt	18	19	12	49

Tabell 6.4. *Elevernas förhållningssätt i relation till årskurs och skola. Absoluta tal. N=49*

Kategori	Åkern				Ängen			
	Åk 4	Åk 5	Åk 6	Totalt	Åk 4	Åk 5	Åk 6	Totalt
Redskap	3	4	2	9	–	–	3	3
Räls	4	2	1	7	1	2	1	4
Rättesnöre A	–	1	2	3	3	7	1	11
Rättesnöre B	1	1	–	2	6	1	1	8
Rättesnöre C	–	1	–	1	–	–	1	1
Totalt	8	9	5	22	10	10	7	27

syn till att intervjuerna utfördes under oktober och november är det kanske inte så konstigt att många fjärdeklassare inte har ett uttalat förhållande till planeringsboken, de har ju bara gått ett par månader i sin nya klass. Eventuellt skulle det tyda på att kategorierna bara fångat variationer i ålder och mognadsnivå. Men åtskilliga elever från årskurs 4 finns i andra kategorier så det kan inte vara hela förklaringen. En annan bild framträder i Tabell 6.4, där skolklasserna redovisas var för sig.

När skolorna redovisas var för sig syns tydligt att det inte enbart kan vara en åldersfråga, eftersom Åkerns fjärdeklass är väl representerad i både Redskap och Räls. Däremot framgår att *skillnaderna mellan skolorna är betydande*, med omvända proportioner i relation till en framträdande skiljelinje med Redskap och Räls på ena sidan, och Rättesnöre på den andra. Drygt två tredjedelar av Ängens elever återfinns i tabellens nedre halva. Det omvända gäller tabellens övre del där Åkern dominerar. Dessa skillnader skulle kunna kopplas till skillnader mellan de båda lärarna, och deras sätt att arbeta. Men med tanke på hur planeringsböckerna är upplagda, får en sådan förklaring inget stöd. På Åkern ska eleverna bland annat markera i förväg vilka dagar de tänker göra sina läxor. Centralt är att göra upp en plan, och att följa den, vilket snarast skulle uppmuntra till att hantera planeringsboken som ett Rättesnöre, eller en Räls. På Ängen betonas utvärdering och ansvarstagande, man fokuserar de omständigheter som påverkat prestationerna snarare än prestationerna i sig själva, vilket kunde utveckla ett Redskapstänkande. Men fördelningen av eleverna ger en helt annan bild. Skillnaden mellan skolklasserna behandlas närmare i följande kapitel.

Förhållningssätt och social kontext

De landskap i vilka hon hade vuxit upp, familjen, skolorna och äktenskapet, hade alla varit reglerade av en social konvention ... en subtil hackordning som med ett minimum av yttre konflikter höll kvar individerna på deras strukturella platser.¹

Människors uppfattningar och förhållningssätt är kontextuellt färgade. I föregående kapitel relaterades elevernas förhållningssätt till planeringsboken, till de kontextuella faktorerna skola, årskurs och kön. I detta kapitel har jag ambitionen att vidga perspektivet och belysa hur elevernas förhållningssätt samspelar med deras sociala ursprung. Socialt ursprung är ett allmänt begrepp som syftar på faktorer i en individs förflutna vilka antas ha betydelse för hennes nuvarande situation. Distinktionen mellan det förflutna och nuet blir inte lika självklar när det gäller barn, eftersom de ju befinner sig mitt i sina egna uppväxtvillkor. Studier av uppväxtvillkor görs oftast bland tonåringar och vuxna som blickar tillbaka och berättar, eller med hjälp av statistiska data om utbildning, inkomst, boende etc. Studier av barns levnadsvillkor är relativt ovanliga enligt Östberg (1994). Barns livsvillkor är beroende av föräldrarnas arbete, ekonomi, utbildning, intressen och värderingar. När jag talar om elevernas bakgrund handlar det alltså om barnens hemmiljö, präglad av föräldrarnas yrken och ursprung. Barn påverkas av familjens levnadsmönster. Genom att växa upp i sin familj socialiseras de till ett visst sätt att agera i tillvaron, de övertar, modifierar och/eller tar avstånd från föräldrarnas vanor, värderingar, handlingar och smak (jfr Bourdieu 1980). Kort sagt, barnens *habitus* växer fram.

I detta kapitel redovisas de s.k. muntliga enkäter (se bil. 2) som genomfördes ett halvår efter elevintervjuerna. I enkäterna finns information om de 49 familjernas livsvillkor och livsstil. Barnens *livsvillkor* formas i hög grad av föräldrarnas yrken (jfr Östberg 1994), som i sin tur påverkar familjens ekonomi, bostadsförhållanden och geografiska förankring. Familjens *livsstil* kommer till uttryck i hur man utformar sin fritid, i hobbies, semestrar m.m., även om givetvis ramarna för livsstilen i hög grad bestäms av familjens livsvillkor. Analysen, först av föräldrarnas yrken och sedan av familjernas livsstil, utgör ett raster att granska huvudresultaten, de fenomenografiska kategorierna igenom. Min avsikt är att se om sociala faktorer slår igenom när beskrivningskategorierna placeras i en samhällelig kontext, dvs. när elevernas uppfattningar

¹ Høeg (1996 s. 127–128).

relateras till deras sociala ursprung. Kapitlet avslutas med ett försök att överbrygga gapet mellan föräldrarnas yrken och elevernas förhållningssätt, genom 'habitusmättade' utdrag ur elevintervjuerna och en diskussion av samspelet mellan habitus, utbildning och framtidsperspektiv.

Socioekonomisk indelning utifrån föräldrarnas yrken

Begreppen habitus och livsstil kan relateras till socialt ursprung, eller social bakgrund. Hur ska man då definiera *social bakgrund* via föräldrarna? Samhällsklass eller socialgrupp är rimliga utgångspunkter menar Jonsson (1988, 1992) och beskriver en socioekonomisk indelning (SEI) som utgår från människors position och villkor i arbetslivet (SCB 1989:5). För att få information om *elevers hembakgrund* använder Härnqvist (1993) uppgifter om föräldrarnas yrken hämtade ur folkbokföringen och kodade enligt en modifierad SEI. Eriksson (1981) arbetar med en mer detaljerad SEI. Det finns alltså ett antal varianter på samma grundmodell, vilket jag tolkar som att modellen är användbar, men kan och bör anpassas till olika omständigheter, exempelvis datamaterialets omfattning och analysens syfte. Att en modell är spridd och använd betyder dock inte att det råder enighet om vare sig begreppen eller klassifikationssystemet.²

Ahrne, Ekerwald och Leiulfsrud (1995) tar upp frågan om klassbegreppets användning. De menar att klassanalysen under senare år blivit mindre kategorisk och mer mångdimensionell, eftersom en människas klasstillhörighet och erfarenheter inte enbart formas av positionen i arbetslivet. Klassbegreppet anses oundgängligt vid analyser av samband mellan individers och grupperns tankar och handlingar, och samhällsutvecklingen i stort. Det har visat sig att "ett klassbegrepp som grundar sig i ekonomiska och materiella förhållanden också har en relativt stor relevans för konkreta förhållanden i enskilda individers liv" (Ahrne m.fl. 1995 s. 13).

Utgångspunkten för att gruppera föräldrarnas yrken har varit den indelning som användes vid folk- och bostadsräkningen 1985 (SCB 1989:5). Den bygger på individens position på arbetsmarknaden definierad utifrån yrkets utbildningskrav och fackliga tillhörighet.

SEI kan ses som en modern variant av den gamla socialgruppsindelningen från början av 1900-talet. Yrkesbenämningar grupperas i olika klasser beroende på yrkets normala organisationstillhörighet och på hur lång utbildning som normalt krävs för yrket. Hänsyn tas också till yrkesställning (anställd/företagare) och företagets storlek. (s. 5)

Anledningen till att jag använt mig av SEI är att den erbjuder ett till synes objektivt system för klassifikation av yrken (se Tabell 7.1). Ett problem kan

² För en diskussion om olika sätt att bestämma social klass, socioekonomisk position eller socialgrupp, se t.ex. Fritzell och Lundberg (1994 bil. 3).

Tabell 7.1. *Socioekonomisk indelningsgrund och dominansordning, utifrån SEI (SCB 1989:5)*

Socioekonomiska grupper	Normalt utb.krav efter grundskolan	Exempel ur materialet	Förkortning
Högre tjänstemän Ledande befattningar Fria akademikeryrken Företagare m. flera anställda	Minst sex år ” ”	tandläkare, arkitekt PA-chef forskare hotellchef	h Tj
Småföretagare		skomakare, affärsinneh. försäkringsmäklare	s Fö
Tjänstemän på mellannivå	Tre men ej sex år	sjuksköterska, lärare förskollärare, ingenjör	m Tj
Lägre tjänstemän	Mindre än tre år	receptionist sekreterare, säljare	l Tj
Facklärd arbetare	Minst två år	elektriker, snickare plåtslagare	utb A
Arbetare, ej facklärd	Mindre än två år	kassörska, städare chaufför, vårdbiträde	A u u

vara att modellen i regel tillämpas på stora statistiska material. Eftersom mitt underlag är begränsat till 49 familjer, finns ingen grund för att beräkna statistiska samband. Jag har även förenklat modellen något, vilket kan medföra att den inte kommer till sin fulla rätt. SEI skiljer i första hand mellan företagare och anställda, och mellan arbetare och tjänstemän. Inom respektive grupp är sedan utbildningens längd (eller företagets storlek) avgörande. Observera att klassificeringen bygger på *yrkets* utbildningskrav och inte säger något om individens faktiska utbildning. Yrkesregistret innehåller närmare 13 000 benämningar. Jag har förenklat modellen genom att slå ihop vissa kategorier, eftersom huvudkategorierna är tillräckligt differentierade i förhållande till mitt begränsade material. Principen för kategorisering har varit att utgå från den förälder vars yrke har den dominerande positionen, alltså inte nödvändigtvis fadern.³

Barnens uppgifter om föräldrarnas yrken kan inte betraktas som helt tillförlitliga. I några fall har lärarna kompletterat informationen, men en viss osäkerhet kvarstår. I själva klassificeringen finns också inslag av bedömning, trots modellens 'hårddatakaraktär'. Vid oklarhet har principen varit att gå efter den högsta *säkra* yrkesangivelsen. Det medför risk att familjer blivit felaktigt kategoriserade. Att använda dominansprincipen medför dessutom generellt att mellanskikten förstoras (se Leiulfsrud 1991). Bristen på homogenitet är med

³ För en diskussion av dominansordning, se Eriksson (1981), Jonsson (1988) samt Leiulfsrud (1991).

Tabell 7.2. *Familjernas fördelning utifrån dominerande yrke, enligt SEI. Absoluta tal. N=49*

Skolor	Yrkesgrupper						Totalt
	h Tj	m Tj	l Tj	utb A	A u u	s Fö	
Åkern	12	7	2	–	–	1	22
Ängen	3	2	4	6	5	7	27
Totalt	15	9	6	6	5	8	49

all sannolikhet stor inom gruppen företagare, eftersom företag kan bedrivas på olika nivåer (jfr Fritzell & Lundberg 1994). Olikheterna kan också vara stora bland arbetslösa, men det utgör inget problem här, eftersom arbetslösa liksom (förtids)pensionärer klassats utifrån tidigare yrkesverksamhet. I materialet finns exempel på familjer där kvinnan har högre yrkesposition och därmed troligen högre utbildning än mannen, särskilt gäller det kvinnor i offentlig sektor.⁴ Det förekommer även att mannen är yrkesutbildad arbetare men arbetslös, och kvinnan är lägre tjänsteman med arbete. Resultatet av den socioekonomiska yrkesindelningen redovisas i Tabell 7.2.

Av Tabell 7.2 framgår att skillnaden mellan de båda skolklasserna är stor. Bland Åkerns föräldrar återfinns ingen renodlad arbetarfamilj, men istället har hälften av eleverna minst en förälder som är högre tjänsteman. På Ängen är förhållandena annorlunda, med en dryg tredjedel arbetarfamiljer och betydligt fler småföretagare, men endast ett fåtal högre tjänstemän. Den mycket ojämna fördelningen motsvaras av skillnader i utbildningsnivån i de båda kommunerna. Enligt statistiken (SCB 1996b) är andelen män och kvinnor med minst treårig eftergymnasial utbildning nästan dubbelt så hög i Åkerns kommun som i Ängens kommun. Det var ändå oväntat att dessa skillnader skulle slå igenom så markant i de två skolklasserna, eftersom skolorna valdes utifrån kriteriet att ha ett blandat upptagningsområde. Enkäterna innehåller en hel del information utöver uppgifterna om föräldrarnas yrken, vilket ger möjlighet att skapa en mer nyanserad bild av familjernas resurser, och samtidigt pröva utfallet av den socioekonomiska yrkesindelningen enligt SCB (1989:5).

Familjernas resurser och livsstil

Endimensionella, hierarkiska klassifikationssystem kritiserar bl.a. av Bourdieu-inspirerade forskare för att vara alltför snäva, och inte ge utrymme åt komplexiteten och den horisontella variationen i arbetslivet, där många yrken

⁴ Frågan om barn i dessa familjer utvecklar en specifik habitusvariant är synnerligen intressant men faller helt utanför denna undersökning.

är sidoordnade. Ett sätt att råda bot på detta är att genomföra korrespondensanalyser (se Heyman 1995). Heyman menar dock, liksom Broady och Palme (1992), att yrke (särskilt faderns) är en kraftfull variabel som samvarierar med många andra faktorer. En omfattande korrespondensanalys har inte legat inom ramen för denna undersökning, men enkäten är inspirerad av tankar om ekonomiskt, kulturellt och socialt kapital (se Bourdieu 1986). Tesen att yrkestillhörigheten uppvisar ett starkt samband med, eller i hög grad influerar människors livsstil ser ut att hålla. I mitt material finns gott stöd för yrke som en nyckelfaktor, men för att få en fylligare bild av elevernas ursprung sammanfattas en del uppgifter om familjens boende, förankring i trakten, fritids- och semestervanor med mera. Nedanstående analys gör inte anspråk på att vara heltäckande utan är mer att betrakta som en skiss. Avsikten är att ta vara på den information om olika livsstilar som kan utläsas ur enkäten, och som inte enbart kan hänföras till yrke.

Familjerna kan grupperas på olika sätt beroende på vad man väljer att betona. Ser man till fritiden kan man urskilja "kulturfamiljer", "idrottsfamiljer" och familjer "utan organiserade fritidsaktiviteter".⁵ Om dessa grupperingar relateras till yrken finner man kulturella aktiviteter förknippade med högre tjänstemän, idrotten med en bredare förankring bland tjänstemän och yrkesutbildade arbetare, samt arbetare och arbetslösa utan organiserade fritidsaktiviteter. Om man kombinerar uppgifter om yrken och fritidsaktiviteter med uppgifter om familjernas ekonomiska resurser och mönster för kulturell konsumtion, skiktas kultur- och idrottsfamiljerna så att fyra grupper framträder. Fördelningen av socialt kapital, "a durable network of... relationships" (Bourdieu 1986 s. 248), här i bemärkelsen närhet till släktingar, visar delvis andra mönster, som framträder utan att det har vägts in vid grupperingen.

För att på ett enklare sätt kunna tala om och jämföra grupperna har jag gett dem namn. Namnen är *förenklade* och *tillspetsade* sammanfattningar av varje grupp och ska definitivt inte läsas bokstavligt.⁶

Man kan tala om "resursstarka, kulturella" familjer med *rikliga resurser*, en grupp "aktiva" familjer med *goda* resurser som ägnar sig åt kultur och idrott, familjerna "Svensson", ofta idrottsintresserade, med *måttliga* ekonomiska resurser, samt "resurssvaga" familjer med *begränsade* resurser, utan organiserade fritidsaktiviteter. De fyra grupperna beskrivs nedan utifrån de tendenser som kan utläsas. Trots enstaka avvikelser framstår grupperna som synnerligen *homogena*.

De "resursstarka", "välsituerade" familjerna (7 st.), har alla villa och fritidshus, ibland även två bilar. Familjerna har två eller tre barn, som har egna rum. Föräldrarna sjunger i kör, musicerar och vidareutbildar sig. Nästan alla familjer bevisar då och då teater, utsällningar *och* konserter (vilket endast förekom-

⁵ Observera att resonemanget utgår från sådana kulturella aktiviteter som ibland kallas "finkultur", och att frånvaro av *organiserade* fritidsaktiviteter betyder att man inte är aktiv i föreningslivet.

⁶ Problemet med att använda sifferbeteckningar är att de associerar till socialgruppsbenämningar vilket skulle orsaka förvirring i detta sammanhang.

mer i den här gruppen). Alla familjer har minst en dagstidning och hälften har en rikstidning (det förekommer endast här). Fjällsemestrar är vanliga, utlandsresor (USA, Island) slalom, golf, dykning och fågelskådning är några exempel på aktiviteter. Barnen går i musikskolan och spelar fiol eller cello, någon spelar mer än ett instrument, samt sjunger i kör. Idrottande förekommer hos barnen, men inte allmänt; de rider, gymnastiserar och spelar basket. Föräldrarna idrottar inte. Dessa barn har far- och morföräldrar på mer än tio mils avstånd, och man umgås inte så ofta. (I varje familj är minst en av föräldrarna klassad som högre tjänsteman, t.ex. arkitekt, kirurg, forskare, ofta i kombination med en tjänsteman på mellannivå, t.ex. sjuksköterska, förskollärare.)

De ”aktiva” familjerna (19 st) uppvisar likheter med föregående grupp, men har något mer begränsade resurser. De bor i villa eller radhus, har bil och ibland även sommarstuga. Familjerna har ett till tre barn som har egna rum. Även här är några barn mycket beresta, men fjällvistelser är mer sällsynt. Föräldrarna sjunger i kör, musicerar, fortbildar sig, spelar tennis och golf, samt engagerar sig i olika kyrkliga sammanhang. Kulturkonsumtionen varierar inom gruppen. Till skillnad från förra gruppen är idrottandet intensivt hos många barn och vuxna. Flera föräldrar är idrottsledare på sin fritid. Barnen spelar fotboll, handboll, ishockey, samt piano eller gitarr. I denna grupp har hälften av familjerna rötter i bygden, och för dem finns släkten på nära håll, man umgås varje vecka. (Som regel är minst en i familjen tjänsteman på mellannivå, t.ex. fritidspedagog, ingenjör, eller högre tjänsteman, t.ex. högstadielärare, tandläkare, psykolog. Chefsbefattningar är inte ovanligt.)

Den tredje gruppen familjer, ”Svenssons” (12 st) bor också i villa eller radhus, barnen har egna rum, men mer sällan har familjen sommarstuga eller två bilar. Nästan alla familjer har en lokaltidning, men den övriga kulturkonsumtionen är begränsad. Husvagnssemester förekommer här, vilket ibland kan betyda att barnen besökt många länder, men vanligast är resor inom Sverige och i Norden. Längre bort har man ofta varit en gång. Även i denna grupp finns ett idrottsintresse, som för de vuxnas del kan variera mellan att vara tränare och att vara åskådare. Samtliga barn är engagerade i någon form av idrott, en del tränar mycket målmedvetet. Musikskolan har däremot inga elever från denna grupp. Alla svenska familjer i gruppen har rötter i landskapet, de flesta på både mammas och pappas sida. Det sociala nätverket kan antas vara rikt och betydelsefullt och den lokala förankringen stark. Det är mycket vanligt att man träffar nära släktingar varje vecka, även varje dag. (Vanliga yrken är lägre tjänstemän, t.ex. sekreterare, tandsköterska, eller utbildade arbetare, t.ex. plåtslagare, elektriker. Även småföretagare finns här. Ofta är en av föräldrarna arbetare utan yrkesutbildning.) Arbetslöshet förekommer i enstaka familjer.

Den fjärde gruppen, ”resurssvaga” familjer (11 st) bor i lägenhet, där hälften av de intervjuade barnen delar rum med syskon. Hälften av familjerna är stora, med fyra till åtta barn. Sommarstuga tillhör undantagen och flera hushåll saknar bil. Kulturkonsumtionen (i traditionell mening) är ytterst begränsad, i många familjer saknas dagstidning, och man besöker inte heller kulturevene-

mang. Vissa familjer går någon gång på utställning eller museum. I regel har föräldrarna inga uttalade fritidsintressen, med ett par undantag, där de vuxna engagerar sig i landsföreningar och som cirkelledare. Även barnen är jämförelsevis lite delaktiga i föreningslivet, med undantag för de aktiva fotbollsspelarna. Någon enstaka elev spelar i musikskolan, någon står på kö. När det gäller det sociala nätverket finns två undergrupper, dels familjer med rötter i bygden och intensivt släktumgänge, dels flyktingfamiljer. I den här gruppen finns ingen familj där båda föräldrarna har arbete, däremot familjer där båda föräldrarna står utanför arbetsmarknaden.⁷ (Föräldrarna är småföretagare eller arbetare, oftast utan yrkesutbildning. Yrken som finns representerade är kock, pizzabagare, bilmekaniker, vårdare, städare, samt föräldrar som går på arbetsmarknadsutbildning, praktiserar, eller läser svenska för invandrare.) I varje familj står minst en av föräldrarna utanför arbetsmarknaden.

Yrke eller livsstil som indelningsgrund?

Klassificering utifrån en förenklad SEI-modell ger förvånansvärt homogena grupper även med avseende på materiella resurser, kulturkonsumtion, fritidsaktiviteter och semestervanor. Livsstilsanalysen visar en närmast förbluffande överensstämmelse mellan familjens högsta yrkesposition och dess resurser i övrigt, men den visar också vissa intressanta förskjutningar i relation till SEI-modellen. Analysen av livsstilar (i detta mycket begränsade utförande) visar något annorlunda relationer mellan SEI-grupperna än de som modellen utgår ifrån.

Småföretagarna (s Fö) är en heterogen grupp där resurserna varierar betydligt. De utgör ingen egen livsstilsgrupp, utan smälter in bland de övriga grupperna, spridda i alla grupper utom de ”resursstarka”. Det finns exempel på företagare som framstår som resurssvaga, både ekonomiskt, kulturellt och socialt, och det gäller både svenskar och flyktingar som driver eget företag. Det finns även exempel på företagarfamiljer med medelmåttiga eller goda resurser, och mönstret hänger ihop med företagets art, (en snickare med eget företag uppvisar likheter med anställda snickare, en försäkringsmäklare uppvisar likheter med andra tjänstemän) vilket inte är särskilt konstigt, de arbetar t.ex. med liknande uppgifter och har likartad utbildning.⁸

Gränsen mellan högre tjänstemän och tjänstemän på mellannivå är oskarp, och överlappningen är stor. Det tyder på att kriterierna för SEI, utbildningslängd och facklig tillhörighet, är för grova för klassificering av tjänstemän. Överlappningen kan också vara ett tecken på att båda dessa kategorier har för stor spännvidd, exempelvis placeras högstadielärare i samma kategori (h Tj)

⁷ Man kan dock ana familjer som är ’på gång’ och som troligen har fått ökade resurser om några år.

⁸ En aktuell trend är ju också att uppmuntra arbetslösa personer att ”starta eget”, vilket kan innebära att vissa småföretagare har mycket svag förankring i företagarkretsar.

Tabell 7.3. *Samvariationen mellan familjernas ekonomiska och kulturella resurser och dominerande yrke. Absoluta tal. N=49.*

Familjernas resurser	Yrkesindelning enligt SEI						Totalt
	h Tj	m Tj	l Tj	utb A	A u u	s Fö	
Rikliga resurser	7		–	–	–	–	7
Goda resurser	8	8	1	1	–	1	19
Måttliga resurser	–	–	5	3	1	3	12
Begränsade resurser	–	1	–	2	4	4	11
Totalt	15	9	6	6	5	8	49

som advokater och läkare, och vissa ingenjörer jämföras med förskollärare (m Tj). Modellen tar alltså inte hänsyn till löne- och statuskillnader mellan dessa yrkeskategorier.

Grupperna lägre tjänstemän (l Tj) och utbildade arbetare (utb A) uppvisar stora likheter i livsstil och levnadsnivå. Ahrne m.fl. (1995) konstaterar att arbetsvillkoren för lägre tjänstemän mer liknar arbetarnas än de övriga tjänstemännens villkor, och Jakobsen och Karlsson (1993) menar att: ”gränserna förskjuts till att allt mer gå rakt genom kategorin tjänstemän” (s. 143).

Likheter finns i materialet även mellan utbildade arbetare (A u u) och familjer där ingen av föräldrarna har ett arbete. Arbetslöshet förekommer i materialet endast bland arbetare och flyktingar. I tabell 7.3 görs ett försök att illustrera hur SEI-grupperna påverkas när uppgifter om yrke kompletteras med indikatorer på ekonomiska resurser och mönster för kulturell konsumtion (socialt kapital har inte beaktats).⁹

Intressant nog ger de begränsade livsstilsanalyserna inget stöd för att de grundläggande skiljelinjerna som SEI bygger på – mellan företagare och anställda, och mellan arbetare och tjänstemän – verkligen är utslagsgivande. Snarare antyds att livsvillkor och resurser *inte* skiljs åt av dessa kriterier.

Det tycks inte vara tillförlitligt att klassificera högre tjänstemän utifrån längden på deras eventuella akademiska utbildning. Många kortare utbildningar har förlängts under senare år, t.ex. förskolläro- och grundskolläro-utbildningen, troligtvis utan att rubba den inbördes statusordningen på arbetsmarknaden, och utan att ge utslag i form av högre lön (jfr Broady & Palme 1992). Här är modellen okänslig, eller mekanisk.

Gränsen mellan arbetare och tjänstemän är också otydlig, eftersom lägre tjänstemän och utbildade arbetare uppvisar likartade levnadsmönster, och dessutom ofta lever tillsammans – nästan alla lägre tjänstemän i mitt material

⁹ Socialt kapital, indikerat av geografisk närhet till far- och morföräldrar, visar att huvudsakligen akademiker och flyktingar saknar denna förankring. Det betyder inte att de skulle sakna socialt kapital i form av nätverk, bara att dessa familjer är eller har varit geografiskt rörliga och att detta påverkar deras umgängesmönster. I den fortsatta framställningen har jag därför valt att inte väga in socialt kapital.

är kvinnor. Man kan förmoda att en telefonist eller sekreterare i många fall har betydligt lägre lön än en hantverkare och jag undrar om dominansprincipen är rättvisande i det fallet, eller om mannen som utbildad arbetare, borde ha skattats högre än kvinnan, som lägre tjänsteman. Här antyds även problemet med så kallade blandklassfamiljer.¹⁰

Småföretagarna är som sagt en heterogen grupp som snarare liknar anställda med likartade arbetsuppgifter, än de liknar varandra. Någon tydlig skillnad mellan företagare och anställda kan inte urskiljas i detta begränsade sammanhang. Oavsett vilken indelningsgrund man väljer är kärnan i de olika grupperna stabil, vilket styrker att yrke är en variabel med stor utslagskraft. Problematiken med gränfall och risk för missbedömningar finns alltid. Risken för felaktig kategorisering förefaller dock större i samband med en yrkesklassificering, särskilt om uppgifterna inte är helt tillförlitliga, eftersom kategoriseringen sker utifrån endast en variabel. En kategorisering grundad på principen om ett dominerande yrke blir dessutom blind för blandklassfamiljer, och osynliggör i viss mån arbetare och kvinnor (Leiulfsrud 1991).

Motivet för att ge utrymme åt båda indelningssystemen är att de tillsammans bidrar till en bättre genomlysning av frågan om och hur elevernas förhållningssätt samvarierar med deras sociala ursprung. Nu är det äntligen dags att pröva de båda klassificeringarna i relation till elevernas förhållningssätt till sina planeringsböcker.

Relationen mellan elevernas förhållningssätt och ursprung

När resultatet av den fenomenografiska analysen – elevernas förhållningssätt till sin planeringsbok – relateras till den socioekonomiska yrkesindelningen framträder ett mönster (se Tabell 7.4). Det visar sig att hälften av alla barn till högre tjänstemän ser planeringsboken som ett Redskap, och de flesta elever som förhåller sig till planeringsboken som till ett Redskap har föräldrar som är företagare eller tjänstemän med eftergymnasial utbildning. Då föräldrarna är arbetare eller lägre tjänstemän förhåller sig eleverna till planeringsboken som till ett Rättesnöre – med ett undantag. De godvilliga eleverna är ganska många, och jämförelsevis spridda över de olika yrkeskategorierna. Tabell 7.4 visar också heterogeniteten bland barn till egna företagare.

Bilden förändras något om elevernas förhållningssätt till planeringsboken istället relateras till den kategorisering av familjerna som bygger på familjernas 'livsstil' i kombination med deras ekonomiska och kulturella resurser. I Tabell 7.5 kan man se hur de "resursstarka" familjernas barn har ett frihetligt förhållningssätt och betraktar planeringsboken som ett Redskap, medan de

¹⁰ I materialet är det ytterst ovanligt med stora skillnader mellan makar. Mer än ett steg är rena undantag. Familjerna är med andra ord överlag relativt homogena inbördes. Se för övrigt Leiulfsrud (1991).

Tabell 7.4. *Elevernas förhållningssätt i relation till familjernas dominerande yrke. Absoluta tal. N=49*

Elevernas förhållningssätt	Yrkesindelning enligt SEI						Totalt
	h Tj	m Tj	l Tj	utb A	A u u	s Fö	
Redskap – Frihetligt	8	2	–	–	–	2	12
Räls – Prestationsinriktat	5	4	–	–	1	1	11
Rättesnöre – Godvilligt	2	2	2	5	1	2	14
Rättesnöre – Oreflekterat	–	1	3	1	3	2	10
Rättesnöre – Motvilligt	–	–	1	–	–	1	2
Totalt	15	9	6	6	5	8	49

Tabell 7.5. *Elevernas förhållningssätt i relation till familjernas ekonomiska och kulturella resurser. Absoluta tal. N=49*

Elevernas förhållningssätt	Familjernas resurser				Totalt
	Rikliga	Goda	Måttliga	Begränsade	
Redskap – Frihetligt	6	4	2	–	12
Räls – Prestationsinriktat	1	9	–	1	11
Rättesnöre – Godvilligt	–	4	4	6	14
Rättesnöre – Oreflekterat	–	2	5	3	10
Rättesnöre – Motvilligt	–	–	1	1	2
Totalt	7	19	12	11	49

”aktiva” familjernas barn är prestationsinriktade och dominerar Rälskategorin. Ett oreflekterat eller motvilligt förhållningssätt till planeringsboken förekommer i huvudsak hos barn i familjer med måttliga eller begränsade ekonomiska och kulturella resurser. De avvikande eleverna är ytterst få, men intressanta. Det finns t.ex. en enda elev med ett prestationsinriktat förhållningssätt från en familj med begränsade resurser. Hur kan man då förstå dessa mönster?

Länken mellan elevernas förhållningssätt och föräldrarnas yrken

Resultaten pekar på en stor överensstämmelse mellan elevernas förhållningssätt och föräldrarnas yrke och livsstil. Det är kanske inte så överraskande med tanke på vad man redan känner till om hur arbetet påverkar vuxna människors vardagsliv och hur socialt ursprung färgar av sig på elevers skolsituation. Men föräldrarnas yrken och elevens förhållningssätt till planeringsboken har inga direkta beröringspunkter, snarare förefaller avståndet däremellan ganska stort.

Föräldrarnas yrken är en faktor som påverkar familjens livsstil, och barnens habitus växer i den jordmån som livsstilen utgör. Deras habitus ligger till grund för hur de uppfattar företeelser som planeringsboken. Som jag ser det utgör alltså *habitus* och *livsstil* den förmedlande länken mellan elevernas förhållningssätt till planeringsboken, och föräldrarnas yrken. För att i någon mån illustrera detta mellanled har jag sammanställt några avsnitt från de längre intervjuerna, som avser att belysa elevernas syn på fritid och framtid. Det är ingen systematisk redovisning, utan jag har valt tydliga, polariserade exempel för att visa spännvidden bland eleverna.¹¹

Elevernas resonemang om planering ger ibland antydningar om hur deras vardag och livsvillkor ser ut. En del elever ser planering som nödvändigt för att skapa omväxling; ”*jag tycker man ska planera /.../ så det blir...lite annorlunda*” (3). Utan planering skulle det inte hända någonting, man skulle bli helt passiv, inte träffa några andra, inte komma ut osv. För andra elever är planering något som det lätt kan bli för mycket av, så att tillvaron känns inrutad och förutbestämd. De vill istället ge utrymme för det oväntade genom att *låta bli* att planera långt i förväg: ”Kanske det dyker upp nåt bara /.../ mamma, vad sägs om en sväng till Skottland?” (7).

Förutsättningarna att planera t.ex. en resa varierar också: ”Jo igår pratade vi om [att] jag å min syster skulle resa bort. För pappa kan inte resa bort. Ja, jag vet inte hur det blir de’ då. Men vi pratade iallafall” (31). ”Om man ska...resa utomlands, då planerar man det, annars kan man inte hinna, spara pengar till den där resan” (3). Andra elever tycks få mer omväxling än de önskar. För vissa barn kan det bli för mycket aktiviteter som planeras och bestäms av andra.

E: – Om vi ska åka på semester så, brukar vi ju planera, in va- saker vad man ska göra...å dom brukar ju ha i sina almanackor...å, allt sånt där grejs å, men jag...ja, ibland så är det lite tråkigt, f- om det är en av mammas kompisar som har köpt... operabiljetter, även om man inte *kan* åka den dan för att man ska t.ex. på basket eller *nåt*, men; Ni *måste* ju åka å för nu har hon redan köpt biljetter...Då är det ing- då är det inte så roligt, såhär, när man liksom inte ens har fått f- ingen har frågat en. Då blir--- arg (46, Råls, hTj)

E: – Om allt är planerat, /---/ då skulle det bli såhär; måste måste måste, man skulle nästan *förstöra* sej *själv* tror jag. Måstemåstemåstemåstemåstemåste...det blir såhär...

I: – Mm. För hur är det när man inte *måste* då?

E: – Då är det som man är *fri* då, man måste inte det. Det struntar jag i. Det måste inte jag. Liksom, då kan man, då kan man, resa utomlands eller--- liksom göra nåt speciellt sådär, ha kul. Det tror jag. (45, Råls, m Tj)

När det gäller *fritiden*, är det nödvändigt för vissa barn att lägga upp ett fung-

¹¹ Det är möjligt att man skulle kunna göra en mer exakt livsstilskategorisering av de enskilda familjerna om man vägde in barnens habitusladdade yttranden från intervjuerna. Men det vore bara meningsfullt om det överordnade syftet är att göra en precis kategorisering. Mitt syfte är ju snarare att se tendenser och mönster. Dessutom finns en risk för rundgång om man driver analysen för långt så att alla avvikelser försvinner.

erande schema och hålla sig till det. Nästa citat är från en pojke som ska bli idrottsproffs eller kirurg. För att lyckas krävs att han tränar hårt, och inte lägger av eller ger upp. Han måste också jobba hårt i skolan säger han; för att bli kirurg ska man klara av en massa tentor och prov, och dessutom träna sig att inte vara "rädd för blod" (48).

I: – Vilken dag brukar du ta hem [läxor] då?

E: – Tisdag, för då har jag ingen träning, simträning. Måndag har jag simträning å onsdag å torsdag.

I: – Jaha? Går du på simträning tre gånger i veckan?

E: – Jaa, å så jaa, tre gånger i veckan. Sen har jag hockey på på tisdagar, fast det- det är ganska sent, det är halv sex, så då hinner jag gö' läxan, å så på fredagar...

I: – Å så på fredagar?

E: – har jag hockey också-

I: – O hjälp! Det va mycket hördu.

E: – Fast å så, ja, å så brukar jag ha tävlingar på... på lördagar å söndagar.

I: – Har du egen chaufför då?

E: – Mm, pappa

/---/

I: – Händer det aldrig att du bestämmer med nån kompis t.ex. att; ska vi...leka imorron eller, ska vi gå på disco på fredag?

E: – Näe, det brukar jag kolla på papprena och, tisdagarna brukar jag faktiskt kunna leka i...sådär, längre.

I: – På tisdagarna brukar du faktiskt kunna leka länge?

E: – M, för då bö- börja hockeyn halv sex så då...

I: – Men du hade ju läxan då också?

E: – M, jag vet. Men den gör jag när jag kommer hem från kompisen (48, Räls, m Tj)

Alla barn har dock inte samma behov av att strukturera sin tid. Följande citat är exempel på en helt annan utformning av fritiden, där planering framstår som fullständigt onödig, och tycks vara rätt osynlig i vardagen.

E: – det enda jag gör det är å åker över till mormor å äter lite, kräm å mjölk eller, soppa. Det är det enda jag gör.

I: – Är det det enda du gör?

E: – Njaa, sen är jag hemma å tittar på TV eller nå sånt där.

I: – Jaha. Du är inte med i nån klubb eller nån förening eller så?

E: – Nä.

I: – Nähä. Å du planerar aldrig å träffa nån kompis eller sådär?

E: – N- a...ibland. (25, Rättesnöre - motvilligt, s Fö)

E: – jag tycker det är roligt i skolan. Ibland tycker jag på... helgerna, att varför man inte går i skolan då? Det är inte roligt å va hemma när man, in- inte --nånting å göra.

I: – Så då längtar du till skolan?

E: – Mm. På sommaren ville jag gärna gå i skolan, för jag hade ingenting å gö' på sommarn.

/---/

I: – I din familj då, händer det att ni planerar nånting nån gång tillsammans? Det gör ni inte? Nej...

E: – Men mamma planerar på kvällarna vad hon ska gö'.

I: – Mhm? Vad planerar hon då då?

E: – Hon säger vad hon ska gö' för mat.

/---/

I: – Är det viktigt å planera?

E: – I skolan?

I: – Överhuvudtaget.

E: – Näj inte så, i skolan är det viktigt, men hemma är det inte så viktigt men det är bra å komma ihåg.

I: – Mm. Är det olika viktigt för olika människor tror du? [nickar] Det tror du? (ja) Kan du säga nån som du tror att det är jätteviktigt å planera för? Som ska planera noga å ofta å mycket å sådär.

E: – Nä, jag har inte sett nån sån. (23, Rättesnöre - godvilligt, A u u)

En glimt av elevernas syn på *framtiden* får vi genom intervjufrågan: "Vad ska du bli när du blir stor?" Svaren varierar förstås, delvis beroende på barnens ålder. En del barn vill gå i sina fäders spår, andra vill gå åt motsatt håll: "Jag tycker det är lite tråkigt som min pappa gör /.../ bara sitter framför en dator hela dagarna" (37). En pojke kan tänka sig att bli pilot, men minns inte riktigt i vilken huvudstad han provat en flygsimulator, "det känns precis som å åka flygplan /.../ Det finns borta vid, ja vet inte om det va' i Stockholm eller om det va' i Köpenhamn" (35).

En pojke som tänker bli affärsman menar att det krävs allmänbildning, men ingen direkt utbildning. Det är en fördel om man "har lite tur och blir född av nån som har varit affärsman /.../ då har man lite fler kontakter /.../ det behöver man, i affärsvärlden. Jag har studerat, hemma"(26). Några elever redogör för hela utbildningssystemet från lågstadium till universitet medan andra passar på och frågar om jag vet hur man gör för att bli polis eller lärare. Somliga är inställda på att gå länge i skola, medan andra helst vill slippa: "Du, måste man gå i gymnasiet?" (17).

Flera barn är medvetna om att allt kanske inte blir riktigt som man har tänkt sig. Några elever poängterar att man kan bli arbetslös, och det bestämmer man inte själv, "det är ju en sak som man inte kan planera, vad man ska bli när man blir stor /.../ det är ju inte säkert man har råd /.../ att studera" (42). Ett annat problem är betygen, "för man får inte va' med om man har dåligt betyg, då vill dom inte ha med en" (34). En del av dessa barn har strategin klar, det gäller att arbeta hårt och uppföra sig väl:

E: – Ja, jag...jag ska, jag ska uppföra mig, eller jag ska försöka va'...som en vanlig människa, eller, jag jag ska inte ut på gatorna å så, supa. Inte, inget sånt. Jag ska lära mig...me, jag ska lära mig mycket i skolan, läsa och skriva. Det måste man ju kunna. /.../ Jag kan ju få vilket jobb som helst, sen...om...

I: – Om...

E: – Njaa, allting kanske inte gå' som man har planera heller! (5, Rättesnöre - godvilligt, utb A)

Följande citat är från en pojke som har tänkt sig att bli fotbollsproffs i Italien, "det är mitt mål i livet i alla fall" (14). För att nå dit måste han träna hårt, inte bara på fotbollsträningen utan även på fritiden. Som alternativ kan han tänka

sig att bli "chef för en restaurang". Han är prestationsinriktad, och medveten om utbildningens betydelse i den internationella konkurrensen på en framtida arbetsmarknad.

I: – Varför ska man ha en utbildning då?

E: – Få ett jobb så man kan, så man a- så man kan arbeta å tjäna pengar. En del dom har ju inte jobb å, dom kanske inte varit så bra i skolan, dom får inte jobb.

I: – Nä, å ett jobb är bra å ha?

E: – Ja, man tjänar ju pengar på det i alla fall. /---/

[Längre fram i intervjun svarar eleven att om ingen planerade, skulle det inte finnas hus eller skolor.]

I: – Näe. Men en skola kan man ju klara sig utan kanske?

E: – Jaa, men man får ju inge jobb ialla fall, jam- jag menar, en, vi säger att det finns inga skolor i Sverige men det finns det i Holland, å sen i Holland då finns det en jättebra kille utbildad, sen är det en annan kille i Sverige som inte som inte gått i skola alls, så får ju han från Holland lättare jobb än den andra. (14, Räls, m Tj)

Som avslutning på avsnittet om elevernas syn på utbildning och framtida yrke vill jag citera två flickor med konstnärsdrömmar, som har olika långt till gallerierna. Flickan i det första exemplet påstår bestämt att hon inte planerar något på sin fritid, trots att hon räknar upp flera aktiviteter som hon kommer ihåg 'i huvudet'. Hon kan inte förklara planering, och svarar väldigt ofta "ja' vet inte" på mina frågor. Hemma, med familjen händer det ibland att de planerar att "gå ner på sta'n eller till [köpcentrum]" (19). När det gäller ett framtida yrke har hon många idéer, men inte särskilt klart för sig hur hon ska göra för att komma dit hon vill.

E: – Em...jag kanske ska bli konstnär, em...hårfrisörska, eh...jobba på Mcdonalds, ja, vill bli mycket när jag blir stor.

I: – Jaha? Kan du berätta om ännu fler saker? [nickar] Ja, vad då då till exempel?

E: – ä...doktor, m...(paus) jobba i kiosk å sådär, jobba på restaurang.

I: – Men konstnär va det som du sa först i alla fall. Tycker du om å måla-

E: – Det ville jag bli när jag gick i ettan också. [skratt]

I: – Det har du velat bli länge?

E: – Ja, då skulle jag skriva en bok å då skrev jag att jag ville bli konstnär.

I: – Mhm...hur gör man för å bli konstnär då tror du?

E: – man målar väl mycket så lär man sig.

I: – Mhm. Är det bara så tror du?

E: – Jag vet ---inte [avbrott] Mm å ritar sådär

I: – Ja, just det man ritar å målar mycket, så blir man konstnär...det är inget mer man behöver göra tror du?

E: – M...jag vet inte.

I: – Näe. Känner du nån konstnär? [skakar på huvudet] Näe. Brukar du gå på utställningar å titta på tavlor å så?

E: – Näe

I: – Nä. Hur gör man för å bli doktor då tror du?

E: – Vet inte s-

I: – Har du ingen aning?

E: – näe /.../

I: – Hur gör man för å få jobba på MacDonalds då tror du?

E: – Man lär sej å gö- göra pommes frites å ...pommes frites å hamburgare å sådär

I: – *Ja just det. Var lär man sej det då?*

E: – Hemma kanske. (19, Rättesnöre - oreflekterat, A u u)

Det sista exempel är hämtat från en flicka som har svar på det mesta, hon talar om "barnet" i tredje person när hon förklarar hur planeringsboken används, och hon försöker komma långt i skolarbetet. Hon använder uttryck som "god smak" och "förstår du vad jag menar?" (46) och hon är det enda av de 49 barnen som själv avslutar intervjun. Det är viktigt att planera för att veta vad man ska göra härnäst, och för att *inte hoppa över* sånt som är *tråkigt*. Vårt samtal om planering utanför skolan är omfattande. Hennes framtidsplaner är klart uttalade, och hon förbereder sig systematiskt.

I: – *Sista frågan då; Vad ska du bli när du blir stor?*

E: – Konstnär.

I: – *Mhm. Hur blir man konstnär då?*

E: – Man börjar med att måla tavlor, så får man hoppas på det bästa att man blir känd.

I: – *Mhm? Har du börjat?*

E: – ...Jag är duktigt på att rita. Jag... har absolut bestämt mej, ingen *tvekan* om att bli konstnär, jag ska bli *konstnär!* /.../ Nä men jag har ritat i flera år! Förs- e- på- jag har ritat kantfigurgubbar, å jag har ritat, vanligt framifrån, nu ritar jag både framifrån och från sidan [vrider på sitt huvud] å kanske bakifrån... och em...människor som sitter å gråter å ---ansiktet å, å sådär!

I: – *Mm, mm. Går du på museum också å tittar på andra konstnärer?*

E: – Inte så ofta men, när jag väl går på museum så, ser man ju sina tavlor. /.../ då så, tittar man väl. Men det är inte så många människor som är intresserade av konst, så det är svårt att bli konstnär. Är du intresserad av konst?

I: – *Jaa, men finns det några, går man i nån skola sen, finns det nån-*

E: – Det finns konstskola /.../ som man kan gå på om man vill.

I: – *Men, det har inte du tänkt göra eller?*

E: – Näe, jag vill inte gå på konstskola för att kunna *lära* mej rita fint utan jag ska träna mej fram till det. Jag liksom...ska försöka nå toppen, av mej själv. /.../ om folk köper mina målningar så blir jag rik å jag blir duktig och, jag blir berömd. Så jag får ta det som det går utan jag vill inte ha nån påskjutelse.

I: – *Du vill inte ha hjälp av liksom, du vill inte ha nån draghjälp av nån konstskola?*

E: – Nej jag vill inte att nån ska tycka [tillgjort]: "Men du ritar ju så vackert! Jag ska beställa liksom e...alla din tavlor in till museum å *alla* kommer att köpa dom för dom är så himla vackra", för dom som har god smak, dom ska ju...dom vet ju alltid vad som är vackert å vad som inte är vackert å sådär.

I: – *Mm, så du vill måla själv å så vill du se om det är nån som vill köpa dom?*

E: – Mhm. Jag ska bli som Leonardo da Vinci. /.../ jag har sett Mona Lisas leende, jag har sett, olika andra konstnärer som har gjort ...Mona Lisas...frestelse..., å sånt där, men MonaLisas leende, jag tycker den, den bilden är så vacker, så jag, jag vill bli som Leonardo daVinci, liksom. Ja. Fast [eget för- och efternamn] det är väl inget konstnärnamn då direkt, /.../ Fast det kommer nog bli... [skratt]

I: – *Det är nog bilderna mera än namnet då? Tror du inte det?*

E: – Mhm, johu du, men, jag kommer alla fall bli konstnär när jag blir stor serdu. Mm, det va' väl allt? (46, Räls, h Tj)

Trots att de drömmer om samma yrke har flickorna väsensskilda möjligheter att orientera sig. Enligt Ekerwald (1983) påverkar föräldrarnas yrke, eller yrkets krav och möjligheter, hur barnen uppfostras. Vissa familjer ger barnen en

mer skolförberedande fostran och träning, vilket gör att somliga barn har ett försprång innan de börjar skolan. Försprånget bibehålls genom hela skoltiden, och bidrar till självförtroendet och studieresultaten och därmed till den slutliga utbildningsnivån och yrkesvalet. Exempelen ovan antyder att elever med olika bakgrund har väldigt olika 'aktionsradie' i tid och rum. Vilka aktiviteter man ägnar sig åt och vad som ligger inom räckhåll varierar kraftigt, liksom den rumsliga horisont och det tidsperspektiv man rör sig inom.

I vardagen möts det förflutna och framtiden

Vissa delkulturers och familjers sätt att tänka, tala och förhålla sig, ligger närmare skolans normer och är därmed mer gynnsamma för skolanpassningen än andra interaktionsmönster som är mer olika och därför mer problematiska (Bernstein 1983; Bourdieu 1977; Heath 1983). Elever som rör sig mellan hemmet, kamraterna och skolan, rör sig mellan olika världar, enligt Phelan, Davidson och Cao (1991) som menar att en förståelse av denna problematik är av stor betydelse om skolan ska lyckas möta alla elever. Övergångarna mellan dessa världar kan försvåras eller omöjliggöras om de olika sammanhangen står i stark motsättning till varandra. Anpassning till skolan – eller icke anpassning – kan i vissa fall innebära att familj eller vänner uttrycker kritik och förakt.

Högpresterande elever sägs ha långsiktiga mål och ambitioner som tillåter dem att ha överseende med, ignorera eller rationalisera omständigheter i klassrummet som inte är optimala ur deras synvinkel. De framtida målen dominerar över vantrivsel i nuet. Ofta är deras föräldrar aktiva och stödjande i skolsammanhang. Världarna stämmer överens och övergångarna sker oproblematiskt. För andra studenter skiljer sig världarna åt, men de klarar av övergångarna, även om de inte alltid är lätta. Eftersom eleverna klarar skolsituationen är lärarna ofta helt omedvetna om hur svåra dessa dagliga övergångar kan vara. Phelan m.fl. (1991) talar om att dessa elever har internaliserat normer om socialt uppåttigande, och att de jämför studieframgång med att nå sina mål.¹² För båda dessa grupper kan man säga att *framtiden* är påtagligt närvarande och påverkar elevernas agerande i skolan, så att de anpassar sig och studerar.

Vissa studenter lyckas sämre med övergångarna och är mer beroende av gynnsamma omständigheter. Kontakten med läraren kan då bli direkt avgörande för studieresultaten menar Phelan m.fl. Värderingskonflikterna är djupare och skolan får allvarlig konkurrens av till exempel förpliktelser i hemmet, kompisar i kris osv. Ytterligare en grupp i Phelans beskrivning är de som över

¹² Ofta strävar dessa studenter efter att hålla isär människor från de olika världarna, för om de möts känner sig eleven ytterst illa till mods. De sägs ofta vara tvingade att förneka aspekter i sin identitet och person, och använder mycket energi för att navigera rätt. Jag kan ana en sådan komplicerad och krävande livssituation hos den elev som intar den mest udda positionen i mina resultattabeller över sambandet mellan förhållningssätt och ursprung (se Tabell 7.4 & 7.5). Jag har beskrivit familjens resurser som "begränsade", och eleven är den enda med arbetarbakgrund som har ett prestationsinriktat förhållningssätt.

huvud taget inte klarar att gå mellan världarna, det är så svårt och smärtsamt att de utvecklar olika skäl för att slippa. Dessa elever skolkar och struntar blankt i sina läxor, men faktum är enligt Phelan m.fl. (1991) att även dessa studenter uttrycker en önskan att bemästra övergången till skolans värld, de skulle vilja delta och motsvara kraven. Här kan vi uttrycka det som att *nuet* ställer så stora krav på eleverna att de inte kan svara mot kraven i skolan, studierna får stryka på foten.

Undersökningen grundar sig på data från amerikanska high schools, vilket omöjliggör jämförelser, men uttryck som "programmed for success" (s. 244) och "internalized norms of upward mobility" (s. 235) beskriver essensen i kategorierna Redskap och Räls. Man fann dock att "these students frequently express tremendous pressures – anxiety about the future, living up to the expectations of those around them, maintaining high grades" (s. 244). Av intresse är också hur balansen mellan *nuet* och framtiden skiftar mellan de olika grupperna. Om resonemanget prövas på mina resultat, ser det ut som att *nuet* dominerar bland elever med ett oreflekterat eller motvilligt förhållningssätt, medan framtiden är tydligt närvarande hos de övriga eleverna. Speciellt gäller det bland de prestationsinriktade eleverna, där framtiden *dominerar* *nuet*.

Elevernas habitus ligger till grund för hur de tolkar företeelser i ljuset av det förflutna och formar handlingar och val i *nuet*, vilka i sin tur påverkar deras framtid och kommande erfarenheter. Elevernas förflutna och deras framtid möts i *nuet*, i skolan – varje dag. Broady (1990) skriver med hänvisning till Bourdieu att människor internaliserar sina framtidsutsikter och skapar sig en möjlighetshorisont, ett slags "intuitiv statistik" av sina objektiva chanser till en viss utbildning (s. 241).

Individens habitus, förhållningssätt och framtidsperspektiv

Ett mer övergripande inslag i den världsbild eller livssyn man fostras till och växer in i, är hur man ser på framtiden. LeShan (1952) menar att i de lägre klasserna är det *nuet* som räknas, framtiden är ofta så vag och osäker att varken hot eller löften med hänvisning till den är särskilt motiverande. I medelklassen manas barnen till goda skolprestationer och framtiden betonas (medan överklassen sägs disciplinera sina barn med hänvisning till det förflutna). Resonemanget stöds av elevernas strategier vid ämnesvalet. Jag antog i kapitel 5 att den minoritet av eleverna som valde strategin Spara, dvs. att skjuta upp sitt favoritämne, skulle ha något gemensamt. Det visade sig att i nio fall av tio, var föräldrarna högre tjänstemän.

Två skilda livsperspektiv, ett karriärperspektiv och ett utslitningsperspektiv beskrivs av Ahrne m.fl. (1995). Karriärperspektivet är framåtblickande, varje fas i livet är en investering som förväntas ge utdelning senare, som exempelvis valet att utbilda sig, studietiden som ett tillfälle att bygga upp ett kontaktnät för

framtiden osv. Om man spelar sina kort väl kan man räkna med att få det bättre och bättre ju äldre man blir. Det blir då viktigt och meningsfullt att t.ex. sköta sin hälsa.

Utslitningsperspektivet, som främst finns hos arbetarklassen, innebär att möjligheterna att få det bättre är beroende av politiska beslut snarare än av en egen karriär eller den egna arbetsinsatsen. Manuell arbetskraft minskar i värde med stigande ålder, enligt Ahrne. Motivet för långsiktiga investeringar minskar, men kravet på omedelbar utdelning ökar. Arbetet blir ett nödvändigt ont, som i längden är nedbrytande istället för utvecklande. Ahrne menar att det mest betydelsefulla är att *skillnaderna* i livsvillkor (inkomster, arbetsmiljö, hälsa etc.) *ökar* med åldern, och att det är just detta förhållande som ligger till grund för de olika livsperspektiven. Den relativt omfattande mobiliteten mellan samhällsklasserna i Sverige äger rum mellan generationerna, och då främst med hjälp av utbildning (Ahrne m.fl. 1995). Därmed är vi tillbaka vid varför olika elevgrupper tillmäter skolsystemet olika vikt, och varför de förhåller sig så olika till sina studier. Man kan diskutera de olika förhållningssätten i relation till elevernas sociala ursprung, genom att se utbildningens roll i olika tänkta livsprojekt. Utifrån resultaten vill jag pröva ett hypotetiskt resonemang om samvariationen mellan ursprung och förhållningssätt.

Elever med ett frihetligt förhållningssätt, som betraktar planeringsboken som ett Redskap, har föräldrar med akademisk utbildning, oftast är de högre tjänstemän. Familjerna har goda eller mycket goda resurser. Elevernas avspända hållning och 'tillräckliga' skolanpassning kan ses som tecken på att framgång tas för given. Dessutom klarar de skolans krav, vilket bidrar till deras trygghet. De är inte särskilt fokuserade på skolprestationer men ser på framtiden med tillförsikt, vilket jag tolkar som att utbildning antingen ses som en självklarhet, eller som en av flera vägar till framgång.

De prestationsinriktade eleverna som ser planeringsboken som en Räls, saktar denna tillförsikt. De uttrycker istället oro och har höga krav på sig själva och sina skolprestationer. Deras föräldrar har i regel *lägre varianter av högre utbildning*, vilket kan tyda på att de själva kommer ur lägre samhällsklass, men med en uppåtsträvande hållning, annars hade de valt en mer prestigebetonad högre utbildning eller avstått från en lång utbildning (se Broady & Palme 1992). Det betyder också att framgången inte är självklar utan måste erövras på nytt av varje generation (jfr Bourdieu 1986). Föräldrarna själva har utbildningen att tacka för sin position och levnadsstandard och ser studier som en reell chans till framgång för sina barn – kanske den enda. Studier och höga betyg blir centrala inslag i livsprojektet för de barn som har tillräcklig 'motivation' att sträva efter framgång med hjälp av utbildningssystemet, men inte tillräckliga resurser för att kunna ta framgången för given.

Jag antar att föräldrarnas erfarenheter har betydelse för barnets internaliserade föreställningar om social mobilitet. Sådana föreställningar är tveeggade eftersom de å ena sidan implicerar att man kan få det bättre, att det beror på ens egna insatser och att oddsen är så goda att det är värt att satsa. Å andra

sidan finns givetvis, om än outtalat, risken att misslyckas, att 'sjunka' socialt, och få det sämre ekonomiskt. För de prestationsinriktade elevernas del innebär kravet att lyckas, dvs. bättre än föräldrarna, att de måste klara av en mer prestigefylld högre utbildning. Kraven är höga liksom fallhöjden, vilket kan förklara elevernas ångest. Detta är en hypotetisk förklaring till den framträdande oron bland de prestationsinriktade eleverna, som även kan förklara en del av skillnaderna mellan att se planeringsboken som en Räls eller ett Rättesnöre.

Elever i kategorin Rättesnöre – med ett godvilligt, accepterande förhållningssätt till skolan – har ofta föräldrar med kortare utbildning, vilket innebär att framgång, i bemärkelsen högre utbildning än föräldrarna, är lättare att uppnå, och risken att misslyckas minskar. Utebliven studief framgång kan också vara mindre laddad i dessa familjer. Chansen för eleverna är mer framträdande än risken, vilket – i kombination med deras måttliga ambitionsnivå – kan förklara deras tillförsikt och optimism.

Elever med ett oreflekterat eller motvilligt förhållningssätt har i regel föräldrar utan akademisk utbildning. Det kan tyda på att skolframgång inte tas för given i dessa familjer, eller att studier inte värderas särskilt högt. Det kan naturligtvis även finnas många andra faktorer som spelar in i varje enskilt fall.

Sammanfattning

The function of education has never been to free the mind and the spirit of man but to bind them ... were young people truly creative the culture would fall apart ...¹

Tillvägagångssättet vid en empirisk studie har ett direkt inflytande på dess resultat, i den meningen att datamaterialets och analysmetodens karaktär avgör vilka slags resultat och slutsatser som är möjliga. I denna studie har huvuddelen av data samlats in genom intervjuer, som sedan analyserats utifrån fenomenografisk tradition. Resultatet bör betraktas som frukten av samspelet mellan intervjupersonerna och forskaren under datainsamlingen, och mellan datamaterialet och forskaren under analysprocessen, samt mellan forskaren och de tänkta läsarna vid rapporteringen (jfr Kvale 1996). Giltigheten kan inte prövas i direkt mening, men alla resultat kan utsättas för en rimlighetsprövning enligt Molander (1990). Beskrivningskategorierna bör vara begripliga och möjliga att känna igen för andra än forskaren (se Marton 1986). Den avslutande diskussionen rör sig kring tre teman, eleverna, klassrummet och samhället, tre perspektiv som trots att de inte är åtskilda ändå går att urskilja. Men först en kort sammanfattning av resultaten.

Utifrån observationer och intervjuer kan man säga att eget arbete medför att interaktionen i klassrummet förändras. Klassen som enhet blir mindre framträdande, i jämförelse med traditionell helklassundervisning. Uppgifterna individualiseras och väntetiderna minskar. Eleverna får möjlighet att arbeta på olika nivåer i sin egen takt, och de får ett visst inflytande kopplat till ansvarstagande. Utifrån analysen av materialet har jag kommit fram till att:

- Ur ett elevperspektiv uppfattas *planering* i allmänhet som ett medel för att organisera och *ordna* tillvaron, att över- under- eller *samordna* sig.
- Planering i *skolan* däremot, uppfattas delvis annorlunda av eleverna, då planering för samordning ersätts av planering för *effektivitet*.
- Eleverna förhåller sig till sin planeringsbok som till ett redskap, ett rättesnöre eller en räls. Samtliga elever *anpassar* sig, men på kvalitativt olika sätt.
- Elevernas olika förhållningssätt: frihetligt, prestationsinriktat, godvilligt, oreflekterat och motvilligt, samvarierar med deras sociala ursprung.

¹ Jules Henry, citerad i Berlak och Berlak (1981 s. 148).

Risken med att ge sig ut på ett tolkningsäventyr är att det kan bli svårt att hitta hem igen, och att passa ihop fynden till en meningsfull helhet. Seglatsen har varit allt annat än rätlinjig, och mitt äventyr närmar sig slutet. Det som återstår är att pussla ihop bitarna till en sammanhängande bild. Till att börja med vill jag säga något om fenomenet *planering*. Elevernas uppfattning av planering är beroende av kontexten. Planering i elevernas tillvaro utanför skolan förknippas med social ordning och 'ordnande' av olika slag. Jag har formulerat det som att planering i det här sammanhanget handlar om överordning, underordning och *samordning* i relation till ett händelseförlopp. Man kunde också tala om planering för att styra, följa, eller koordinera, i relation till andra människor och händelser.

I skolkontexten får planering – åtminstone i samband med eget arbete – en delvis annorlunda innebörd. Dimensionerna över- och underordning i relation till planen kvarstår, men planering för samordning försvinner. Istället får planering en ny innebörd som medel för ökade *prestationer*. Detta kanske inte är så konstigt med tanke på den individuella karaktären hos eget arbete, men säger ändå något om vilka aspekter av planering som framträder och vilka som tonar bort, när eleverna planerar sitt eget arbete i skolan. Det har också visat sig att eleverna inte alltid ägnar sig åt planering, det handlar mer om att uppläggningsen ger dem en valmöjlighet, en viss frihet i kombination med en skyldighet, att redovisa vad de gör. *Bokföring* är ett tydligt inslag i elevernas så kallade planering.

Vad kan eget arbete betyda för eleverna?

Det mest iögonfallande för en betraktare är att eleverna inte längre lika tydligt är medlemmar i ett kollektiv. Eget arbete kan liknas vid att elevernas roll förändras från orkestermedlemmar till solister, som var och en arbetar på sin karriär, snarare än avancerar tillsammans, som en sammanhållen enhet. Genom åldersintegreringen finns redan tre formella underavdelningar i de klasser jag besökt, och klassens sammansättning ändras varje år. Detta tillsammans med att eleverna arbetar med olika ämnen och uppgifter, och har enskilda kontakter med läraren *försvagar eleverna som kollektiv*, och minskar deras möjligheter till inflytande som grupp. Elevkollektivet som potentiell maktfaktor i klassrummet 'desarmeras'. Dessutom minskar utrymmet och motivet för gemensamma diskussioner och debatter (t.ex. om arbetsvillkoren som ju inte längre är gemensamma) vilket kan ha betydelse ur ett demokratiperspektiv. Detta resonemang blir mer giltigt ju större del av skoldagen som ägnas åt eget arbete.

Under eget arbete arbetar eleverna huvudsakligen individuellt. De slipper vänta in varandra, och behöver inte heller hjälpa varandra. De får möjlighet att arbeta i sin egen takt (inom vissa gränser) och att i viss mån fördjupa sig utifrån egna intressen. Elevernas *individuella inflytande ökar*, även om det i huvudsak handlar om ett inflytande av administrativ eller organisatorisk art,

som t.ex. när och hur eleven ska lösa uppgiften, men mer sällan gäller inflytande över innehållet, vad som ska studeras (jfr Sundgren 1996).

Eget arbete kan betyda att eleverna blir tydligare som individer, både för sig själva och för läraren, men kanske otydligare för varandra. Det metakognitiva inslaget i samband med elevernas val och planering bör, om det fungerar, öka elevernas självkänedom och medvetenhet om sig själva. Dialogformen kan ge läraren en mer personlig kontakt med varje elev. Däremot kanske eleverna blir lite diffusa statister för varandra, i och med att eleverna inte samspekar, möts eller konfronteras, när var och en arbetar med sitt. Eget arbete kan också betyda att spännvidden i elevernas prestationer ökar (tillåts öka) när kravet på konformitet i arbetsuppgifter och arbetstakt minskar – särskilt om alla elever utom de lågpresterande drar nytta av att lära sig planera (se Piirto 1987). Elever med speciella intressen, snabba och skickliga elever är fria att arbeta maximalt. I bästa fall innebär eget arbete också att fler elever än tidigare kan uppleva framgång i skolarbetet, eftersom deras prestationer inte längre är lika offentliga och hierarkin inte lika tydlig. De slipper att ständigt jämföras med andra elever, och uppmuntras att se sina egna framsteg. En rimlig slutsats är att *eget arbete betyder olika saker för olika elever*, och att innebörden för enskilda elever dessutom förändras över tid. Framgångsrika, ambitiösa, positiva, osäkra och negativa elever har väl alltid funnits i skolan. Frågan är vad eget arbete kan tänkas betyda för olika elevgrupper, med skiftande inställning till skolarbetet.

För elever med ett frihetligt förhållningssätt, som betraktar planeringsboken som ett Redskap, är eget arbete troligtvis positivt. Det ger dem utrymme för egna 'bildningsprojekt' och självständigt agerande, och minskar kraven på anpassning av arbetstakt och uppgiftsnivå. De här eleverna skulle sannolikt klara sig bra även med en annan uppläggning av skolarbetet.

Elever med ett prestationsinriktat förhållningssätt, som ser planeringsboken som en Räls, har en tendens att oro sig. De ställer höga krav på sig själva, men är ändå bekymrade över att inte räcka till. Flertalet av dessa elever har problem med sin planering enligt lärarna. Kan uppläggningsen med eget arbete och planeringsbok bidra till att förstärka deras oro och prestationskrav? Det finns ju ingen övre gräns längre och alltså blir man aldrig färdig med arbetet. Eleverna förefaller inriktade på kvantitet, att hinna långt, och därför blir kanske uppgifternas utformning avgörande för vad dessa elever verkligen lär sig. För dem tycks eget arbete medföra stress, men kan också leda till minskad irritation och otålighet, eftersom eleverna inte behöver vänta in varandra.

Bland de elever som ser planeringsboken som ett Rättesnöre, gagnas förmodligen de godvilligt inställda eleverna av den minskade offentligheten, som tillåter dem att göra framsteg utifrån sina egna förutsättningar. De slipper känna att de måste skynda sig, och de kan få positiv respons från läraren utan att jämföra sig med andra elever.

Elever med en oreflekterad, osäker hållning fokuserar inslaget av kontroll och ser läraren som en kontrollant. Detta hindrar dem från att se fördelarna med eget arbete, men de kan ändå ha glädje av den minskade offentligheten,

speciellt med tanke på deras osäkerhet. Deras inställning kan ha att göra med att de är ovana vid metaperspektiv och självständighet, eller de kanske bara är ovana vid rutinerna och läraren. Om de minskar sin fokusering på kontroll är de presumtiva vinnare, eftersom eget arbete troligen ger dem mer individuell och personlig kontakt med läraren än vad de skulle fått i helklassundervisning. Helklassundervisning skulle förmodligen göra dem mer 'osynliga', men samtidigt minska deras känsla av att vara utsatta för kontroll.

Elever med ett motvilligt förhållningssätt skulle antagligen inte älska skolarbetet även om det var mer traditionellt upplagt. Det är svårt att spekulera om hur eget arbete påverkar deras situation, kanske blir de mindre utsatta för offentlig särbehandling genom arbetsformens privata karaktär. De borde ha bättre förutsättningar att genomföra skolarbetet om uppgifterna är individuellt anpassade. Möjligen förlorar de något av drivkraften i att hänga med de andra eleverna, att enbart arbeta 'för läraren' kan vara mindre angeläget för dem.

Eget arbete ser ut att kunna innebära fördelar för många elever i det vardagliga skolarbetet (jfr Piirto 1987; Wang & Stiles 1976), åtminstone för de elever som klarar av att arbeta ensamma, och att läsa och skriva mycket. Elever med behov av socialt samspel kan i viss mån samarbeta, om de hittar någon jämspelt klasskamrat med samma önskan. Om eget arbete endast utgör en del av skolarbetet kan elevernas 'sociala repertoar' vidgas, genom att de arbetar på olika sätt, och samspelar i olika mönster under skoldagen. För att bidra till en allsidig utveckling och ge variation i arbetsformerna behöver eget arbete balanseras av andra aktiviteter. Annars finns en risk att värderingsfrågor, skapande verksamhet och arbete i 'lag' hamnar i bakgrunden. Praktiska och estetiska uppgifter erbjuder rika tillfällen till *gemensamt arbete*, de kräver ofta samarbete, diskussioner och förenade krafter, och kan väga upp den ensidighet som annars kan komma att prägla undervisningen. De lärare jag besökt betonar också att eget arbete måste kompletteras med andra arbetsformer.

Nya spelregler i klassrummet

I klassrummet har läraren en handledande och stödjande funktion och arbetar med eleverna individuellt eller i mindre grupper. Mer sällan riktar han sig till alla elever samtidigt. Uppläggningsen löser upp det klassiska dilemmat för läraren, avvägningen mellan individ och grupp (jfr Berlak & Berlak 1981), och möjliggör individualisering inom klassens ram. Att uppgifterna anpassas individuellt bidrar enligt Emmer (1995) till minskade disciplinproblem. Risken för sysslolöshet hos eleverna har i princip eliminerats, vilket också bidrar till ordningen. Eftersom eleverna bemöts individuellt behöver läraren inte heller möta samordnat motstånd från eleverna. Det kan vara så att framgång i rollen som klassens 'buse', 'agitator' eller 'stjärna' inte längre är möjlig. Det är svårt att mobilisera anhängare och det finns inga tacksamma situationer för utspel, eftersom åskådarna är skingrade och upptagna var och en med sitt – en uppenbar

fördel ur ordningsperspektiv. Läraren styr indirekt, med rutinerna, och genom att erbjuda 'frihet' i utbyte mot 'ansvar'. Uppläggningsen bygger på *samförstånd* mellan läraren och de enskilda eleverna (jfr Denscombe 1985).

Eget arbete medför att interaktionsmönstren i klassrummet ändras, liksom lärarens roll och arbetssituation. Undervisningen, ledarskapet och disciplineringen ändrar karaktär. Läraren är inte längre 'dirigent' eller 'lagledare' utan Handledare. Läraren som centralfigur, eller "esträdör" (Säll 1995) får mindre utrymme. Formuleringen av elevernas uppgifter är en kritisk punkt, eftersom eget arbete bygger på att uppgifterna är självinstruerande och möjliga för eleven att kontrollera. Eleverna ska helst inte behöva lärarens introduktion eller bedömning, utan ska kunna arbeta på egen hand. Det bidrar till ökad arbetsro och effektivitet eftersom elevernas beroende av läraren minskar, men det kan också medföra att uppgifterna påverkas i riktning mot färre så kallade "higher-level tasks" (se Blumenfeld m.fl. 1987; Doyle & Carter 1984), och att de istället blir mer "ytinriktade" (Marton m.fl. 1977). Nu har ju sådana tendenser funnits länge i skolan och kan inte skyllas på eget arbete, men det kan vara väsentligt att uppmärksamma problematiken och studera vilken typ av uppgifter som utvecklas i samband med eget arbete. Kanske kan man säga att läraren i eget arbete undervisar främst genom att ge uppgifter, vilket kräver väl genomtänkta frågor om de ska leda till förståelse och inte enbart till faktakunskaper (jfr Carlgren 1994; Sou 1992:94).

Eget arbete skulle också kunna öka eller förändra effekterna av lärarens förväntningar på elevens prestationer (jfr Good 1995; Wittrock 1986). Negativa förväntningar kan lättare omsättas i låga krav, när normen att alla ska klara samma sak inte gäller längre. Lärarna skulle kunna 'ge upp' vissa elever med hänvisning till att studierna är deras eget ansvar. Eget arbete tillåter också de mest ambitiösa eleverna att gå på i ullstrumporna utan krav på social anpassning som att hjälpa andra eller att vänta.

Med eller utan lärarens avsikt är *tiden* en starkt styrande princip för eget arbete. Det är den givetvis vid helklassundervisning också, men då i en mer kollektiv bemärkelse; skolklockan som fabriksvissla. Nu handlar det om att varje elev själv ska hålla ett öga på tidsramarna, parallellt med arbetet. Westlund (1996) sammanfattar grundskolans krav på barnen i form av "tidsläxor", som handlar om att "internalisera sociala tidsfakta" (s. 111). Processen börjar med anpassning till yttre tvång, att lära sig klockan och passa tider, och är fullbordad när eleven uttrycker en önskan att "*vilja ha mer tid och att vilja göra mer*" (s. 112, min kursiv.). Vägen dit går via ett accepterande av att tiden styr livet, att lära sig avstå från egna infall och istället använda tiden som en ordnande princip. Det gäller enligt Westlund (1996) att omfatta synsätten "punktlighet är en dygd" och "tid är pengar" (s. 112). En del barn tycks inte kunna – eller vilja lära sig dessa tidsläxor, medan andra enligt mina iakttagelser har lärt sig dem *by heart*.

Westlund beskriver hur eleverna upplever att tiden går fort när de får välja och kan arbeta i sin egen takt, och att tiden går sakta när arbetstakten är stan-

dardiserad och valen begränsade. "Den tid som barnen arbetade med det egna arbetet var en tät tid" (s. 179). Jag tolkar Westlund som att hon förespråkar en svagare tidsstruktur i klassrummet. Fördelarna sägs vara att det underlättar uppgiftsorientering och minskar väntetider och utfyllnadsaktiviteter när eleverna kan följa sin egen arbetsrytm utan att ständigt bli avbrutna. Såvitt jag förstår svarar eget arbete väl mot dessa krav och det förefaller rimligt att tolka Westlunds resonemang som att hon är positiv till eget arbete. Samtidigt är det uppenbart ur min synvinkel att eget arbete närmast *drillar* eleverna i tidsläxorna, och att en svagare yttre tidsstruktur uppvägs (med råge?) av en ökad inre medvetenhet om tiden. Den problematiken, eget arbetes Janusansikte, tas dock inte upp av Westlund.

Den oskrivna läroplanen tycks ha reviderats grundligt. Samtliga styrande faktorer för livet i klassrummet som Jackson (1968/1990) påtalade "*crowds, praise, and power*" (s. 10), påverkas av en övergång till eget arbete. Lärarens centrala uppgift är inte längre att koordinera eleverna i tid och rum, systemet klarar av att hantera den variation som alltid existerat bland eleverna men som tidigare varit problematisk för lärarna. Elevernas prestationer blir mer privata och beröm och kritik ges till eleverna enskilt. Rangordningen eller prestationshierarkin blir mindre synlig, och maktutövningen ändrar karaktär. Enligt Jackson var tålmod ett mycket viktig inslag i elevrollen, och eleverna fick ofta *öva* på att *vänta*, vilket kunde leda till att de blev passiva och resignerade. Det ser ut som om den dolda läroplanen har skrivits om. Nu handlar den om ansvar, självdisciplin och effektivitet; eleverna ska lära sig att *icke-vänta*.

För elever vars tillvaro utanför skolan stämmer överens med skolans värdesystem kan eget arbete innebära ett friare sätt att göra det som ändå måste göras. För elever vars världar inte stämmer överens kan eget arbete innebära en utmaning. Det skulle kunna medföra att motstridiga normer och konflikter aktualiseras, eftersom eleverna avkrävs, eller får möjlighet till, personliga ställningstaganden.

Den ökade valfriheten i smått och stort inom utbildningssystemet kan ha både önskade effekter som ökad motivation, och oönskade effekter som att elever väljer bort skolan. Bourdieu (1986) påtalar att många föräldrar saknar ekonomiska och kulturella medel för att förlänga barnens utbildning utöver obligatoriet. Åberg (1992) konstaterar att utvecklingen från urval till val har gett ökad vikt åt motivationsskapande faktorer i hem och skola, och att "föräldrar i de högre socioekonomiska grupperna [tycks ha] haft lättare att motivera sina barn" (s. 7). Som en konsekvens av att eleverna fått större möjligheter att välja utifrån egna önskemål har socioekonomiskt betingade skillnader i elevernas utbildningsval *ökat*, enligt Åberg.

Utrymmet för elevernas eget val kan ses som ett *erkännande av olika värderingar* och synsätt, och kan tolkas som att 'skolkulturen' ger upp sitt monopolanspråk. Det är även möjligt att diskutera elevplanering och eget arbete som ett möte mellan yttre och inre villkor, eftersom de ger ett visst *sanktionerat utrymme åt elevens habitus*, vilken till stor del formats utanför skolan.

Eget arbete och elevplanering i ett samhällsperspektiv

Den avslutande diskussionen handlar om eget arbete och elevplanering i relation till värderingsförskjutningar i samhället och förändrade villkor på arbetsmarknaden. Många företag ökar produktionen samtidigt som de minskar antalet anställda. Utifrån arbetsmarknadsstatistik (Fritzell & Lundberg 1994) kan man lite tillspetsat säga att arbetsmarknadsministerns uppgift är att förvandla arbetslösa med låg utbildning till akademiker, helst naturvetare eller tekniker. Dessa generella tendenser medför krav på högre utbildning för alltför många människor.

Om skolan ska utgöra en länk mellan eleverna och arbetsmarknaden, eller mer krasst uttryckt, tillgodose arbetsmarknadens behov av lämplig arbetskraft, verkar det rimligt med en satsning på att uppamma 'tjänstemannakvalitéer' hos dagens elever. Karakteristiskt för högre tjänstemän och tjänstemän på mellannivå är enligt Jonsson (1988, app. B) att arbetsvillkoren bygger på arbetsgivarens förtroende och den anställdes lojalitet. Målet för arbetsgivaren sägs vara att binda den anställda till sig på obestämd tid. Makten är diffus; den anställda gör tjänster och får belöningar, samt mer eller mindre uttalade löften om framtida belöningar, som karriärvägar, pension etc. Relationen är *oreglerad i tid*. Motpolen beskrivs av Jonsson (1988) som anställning utifrån arbetskontrakt, där arbetet utförs under övervakning, med arbetsvillkor som timlön, ackord och liknande, där *detaljreglering av tid* och prestationer är kärnan i kontraktet. Arbetare och lägre tjänstemän arbetar under likartade förhållanden, medan yrkesutbildade hantverkare enligt Jonsson har en bättre position än de lägre tjänstemännen eftersom de i viss mening är specialister och därför inte så lätta att ersätta.

Det är uppenbart att eget arbete, med sina krav på ansvar, bedömning, planering och självdisciplin, byggt på förtroende (och en idé om framtida belöningar) mer liknar tjänstemannens arbetsvillkor, medan traditionell helklassundervisning i högre grad påminner om villkoren för arbetare. Samtidigt ger planeringsboken ökade möjligheter till detaljreglering och kontroll, och kan ses som ett kontrakt om en viss prestation på en viss tid. Eget arbete framstår som en hybrid, men ser ut att handla om en inskolning i samklang med 'tjänstemannavärderingar'.

Eget arbete kan i grunden ses som ett individualiseringsprojekt, och som sådant en integrerad del av en övergripande utvecklingstendens (Asplund 1983; Giddens 1990; Ziehe 1993). Om vi antar att barn tar till sig och lär sig något av arbetsformerna i skolan, kan vi se eget arbete som ett led i en utveckling bort från arbetarklassvärden som solidaritet och gemenskap (tillsammans är vi starka) och som en förstärkning av medelklassvärden som individualism och karriär (satsa på dig själv, tid är pengar), (jfr Asplund 1983; Löfgren 1979).

Är det skolans uppgift att förändra elevernas värderingar? Elever som behåller 'udda' värderingar, har de lyckats (bevara sin integritet) eller misslyckats (i skolan)? Vilka konsekvenser får anpassning eller framhårdande för deras

fortsatta liv?² Man kan se frågeställningen som ett uttryck för avvägningen mellan elevens önsknings och val i nuet respektive inför framtiden. Det är oetiskt att offra nuet för framtiden menar Ben-Peretz (1990) med hänvisning till Schleiermacher. Att istället integrera pedagogikens framtidsorientering och elevens personliga uppfattning om vad som är meningsfullt, är grunden för en moraliskt rättfärdig undervisning enligt Ben-Peretz.

Beronius (1986) framhåller att den linjära tiden har en tendens att disciplinera individerna till att prioritera framtiden framför nutiden. Men ett sådant beteende kan ur ett visst perspektiv te sig helt orimligt:

For at tid skal fremstå som penge, må man have tid til at have tid, det vil sige råd til at vente på det afkast som kommer senere. Så længe dette ikke indtræffer, er al tale om opdragelse til moderne tænkning komisk, eftersom det går ud på at lære sig at opføre sig irrationelt. (Bourdieu, citerad i Callewaert 1997 s. 133)

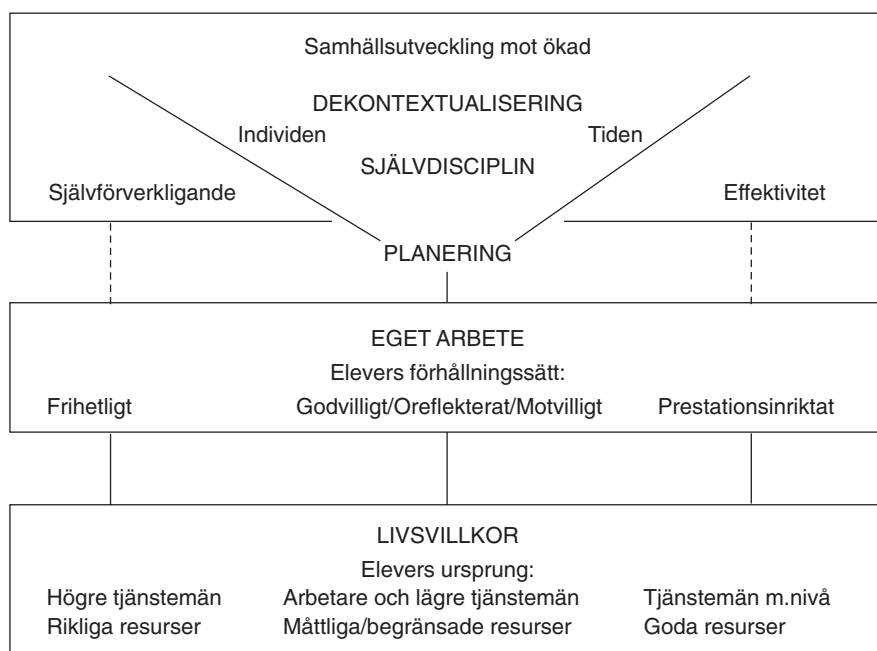
Men kanske är det dags att överge synsättet "tid är pengar" och istället säga: pengar är tid! Många människor strävar efter att *passa* tiden medan andra satsar på att *utnyttja* tiden, men den nya rikedomens kanske blir att *äga* tiden? I vissa kretsar är en fulltecknad almanacka inte längre någon statussymbol, tvärtom. Trendkänsliga eller trendsättande personer som framtidens chefer (dvs. dagens unga påläggskalvar) sägs hoppa av karriären för att söka balans mellan arbete och fritid. Utvecklingen illustreras av Odabas (1997) att begreppet *life management*.

Samhällsförändringar möts och hanteras på olika sätt av människor från olika samhällsskikt, liksom förändrade arbetsformer i skolan tas emot och utnyttjas på olika sätt av olika elever. Ett tecken på detta kan vara att vissa elever betonar friheten i eget arbete, medan andra betonar begränsningar och tvång. Åter andra har främst tagit fasta på effektivitetskravet. Elevernas synsätt samvarierar med deras sociala ursprung. Relationen mellan övergripande samhällsförändringar, elevernas förhållningssätt och deras sociala ursprung skisseras i Figur 2. Figuren är ett försök att sammanfatta resultaten och placera in eget arbete i relation till samhällsutvecklingen i stort. Figuren visar också elevernas olika sätt att förhålla sig till planeringsboken, i relation till deras sociala ursprung. Det hela ser ut att passa ihop nästan oroväckande väl, men det är viktigt att komma ihåg att det finns undantag, och att en schematisk bild alltid är en förenkling.

Ett framtidsscenario som redan tar form, är trenden mot allt fler egna företagare, som arbetar på projektbas, som konsulter, med tillfälliga uppdrag etc. Ofta rör det sig om enmansföretag inom den administrativa sektorn. Ibland utför företagaren samma uppgifter åt samma företag som han eller hon tidigare utförde som fast anställd tjänsteman, men nu i egen regi.³ Eget arbete kan vara

² Många klassresenärer vittnar om en bestående känsla av brist på tillhörighet (se Ambjörnsson 1996; Trondman 1994).

³ Det betyder inte alltid förbättrade arbetsvillkor utan snarare ökad press och större osäkerhet, minskade marginaler och glesare skyddsnät.



Figur 2. Samband mellan tendenser i samhällsutvecklingen, eget arbete och elevers förhållningssätt, samt elevernas sociala ursprung.

en utomordentligt väl anpassad inskolning till denna situation, eftersom det ger eleven tillfälle att utveckla sin självdisciplin och förmåga att prioritera och bedöma arbetsuppgifter, tidsåtgång, och sin egen kapacitet, vilket är nödvändig kompetens för att kunna lämna anbud, hålla leveransdatum och arbeta ensam.

Det förefaller som om skolans arbetsformer indirekt anpassas till arbetsmarknadens krav. Bilden av skolan som en bromskloss stämmer inte, åtminstone inte i det här avseendet, tvärtom ser det ut som om eget arbete är synnerligen aktuellt. Övergripande samhällsförändringar tycks motsvaras av förändringar i skolan:

Förändringar i samhället	Förändringar i skolan
– från regel- till målstyrning	– från påbud till valfrihet och ansvar
– från kollektiv till individ	– från konformitetskrav till variation
– från offentligt till privat	– från direkt kontroll till redovisningskrav
– från yttre till inre krav	– från sanktioner till självdisciplin

Innebär självdisciplin ökad eller minskad frihet? Finns det något alternativ? Öppet auktoritär kontroll är otidsenlig. Exempel på förlegad maktutövning i skolan är fysisk bestraffning, inläsning, offentligt hån och löje. För inte så

länge sedan förekom 'hot och mutor' i form av ordningsbetyg och guldstjärnor. Inom ramen för eget arbete har sådan extern maktutövning tonats ner. Det yttre tvånget är dolt, i form av anpassning till klocktiden och effektivitetsnormen. De yttre kraven utgörs av lärarens gräns för minimiprestationer, och ibland även av föräldrarnas krav på framsteg. Belöningen är valfriheten, som dock är villkorlig; det är "inte fritt val, precis" (20). Disciplineringen tar formen av självdisciplin genom att eleven *internaliserar kraven* på prestation och effektivitet. Fuglestad (1992) använder uttrycket "mild makt" (s. 148) och konstaterar att en viss maktutövning är ofrånkomlig i klassrummet, men att makten kan utövas på olika sätt. Det är uppenbart att samspel och 'mild makt' är en bra beskrivning av maktutövningen i de två klassrum jag observerat.

Eget arbete kan ses som ökad frihet *och* ökad kontroll, eller som ett tecken på att relationen mellan frihet och beroende förändrats. De strukturella motsättningarna mellan lärare och elever har tonats ner, kanske är de på väg att lösas upp? Elevplanering kan ses som inskolning till ett effektivitetstänkande, där tid är en resurs att exploatera, vilket fungerar som ett indirekt men kraftfullt disciplinerande tänkesätt – i tiden.

English Summary

Disciplining via Freedom

Independent work and student planning

Introduction

The dissertation deals with the old issue of freedom and control, in connection with the concept of individualized learning. My overall question is how changes in teaching interplay with tendencies in society. The educational system has often been criticized as being oldfashioned and not up-to-date. Yet it is obvious that the teaching methods have changed over the years. The direct, explicit teaching (Wittrock 1986) based on authority and obedience has little by little turned towards more modern forms of teaching, appealing to students' motivation. When the teaching becomes more individualized and the discipline more indirect and discrete, it is part of a general development in our society towards individualization and self-discipline as two sides of the same coin (Foucault 1987; Giddens 1990). The traditional, overt discipline does not work any more due to changes in upbringing and living conditions, according to Broady (1980) and Denscombe (1985). But why is this change taking place in the schools today, when individualization has been an ideal for decades?

One reason is probably the mixed-age education which has been introduced in Sweden (Sandqvist 1994; Sundell 1993) and which calls for individualization and also makes it easier to realize. In the Swedish curriculum for the compulsory school (Lpo 94) a new expression was created: "responsible freedom" (*ansvarig frihet*, p. 5). In a preceding text (SOU 1992:94) it was argued that demands from the labor market are changing. The employees are asked to think for themselves and solve problems, to be independent and responsible. The conclusion is that it is not enough to teach students to be punctual and do their work properly. A new student role is also needed.

Individualized work and student planning

In Sweden a method of organizing the students' work, called "own work" (*eget arbete*), is expanding.¹ It differs from the traditional classroom organization in that pupils are allowed a measure of freedom to decide for themselves, for

¹ In Norway it is called "responsibility" or "responsible" learning (*ansvarsl ring*) (Foros 1989).

example, when to work on the different subjects. (A similar organization called the Self-Schedule System, was described by Wang and Stiles 1976). This concept of teaching, the *individualized or independent work* (IW), has several consequences for teachers and students. In order to check the results and get an overview, many teachers combine this individualized teaching with calendars or “planning books”, that is, small books in which the students write down their weekly work. The calendar makes it possible for the teacher to control the pace, by asking that the students either slow down or work harder. The calendar is an important part of the individualized teaching; thanks to it, the teacher still knows ‘where they are’.

Planning was originally used to increase productivity in the industrial sector, and Brown (1990) argues that it is not possible to transmit the “simple management model” to the field of education. Carlgren (1994) criticizes the quantitative approach, the focus on “how many pages” which often goes together with IW, as she doubts that it facilitates deeper understanding and instead may make the learning process mechanical. In one of few reports about IW in Sweden, Bickham (1982) notes that many of the students planned their work for a whole week in less than five minutes, and she asks whether student planning in some cases is a meaningless, empty ritual.

Classroom control and cultural differences

IW changes the teacher’s role as well as the forms of classroom control. The teacher does not have to be the ‘foreman’ or ‘policeman’, but can instead be a tutor (Bickham 1982; Carlgren 1994). Every teaching method includes some kind of control, and every control strategy is met by resistance strategies from the students. According to Denscombe (1985), teachers develop several control strategies and use all of them, but in different proportions. The *domination* strategy is out of date and creates more problems than it solves, as nowadays it leads to open conflict. The *co-optation* strategy tries to neutralize or incorporate the student culture and use it for the teacher’s purposes by means of reasoning, motivation and kindness. This strategy depends on cultural similarities between students and teachers. The *organization* strategy rests on routines and gives students some individual influence. The question of control is depersonalized, and the teacher tries to control the students by keeping them busy.

Berlak and Berlak (1981) also identifies *control* as something that every teacher must manage, a dilemma concerning how much power over time, operations and standards the teacher should relinquish to the students. Berlak and Berlak stresses the need to pay attention to all three aspects in order to get a full picture: “Children would appear to have greater control over time and operation than they actually do if one failed to take into account the Headmaster’s inspections of the record books” (1981 p. 141). To *motivate* students,

teachers use many methods such as praise, rewards and even punishment. Individualization is used to increase motivation without using negative sanctions. Individualization can thus be seen as a kind of disciplinarian.

Another indirect and modern way to discipline the students is to socialize them into a view of *time as a limited resource*, to be used to the maximum. According to Foucault (1987), the schedule is central in the creation of discipline. It prevents waste of time and guarantees an intense use of every moment. When we examine IW, it might look like the schedule is becoming 'softer' as the students can create their own schedule at times. But Beronius (1986) argues that *flexible schedules* are at least as controlling as inflexible ones, partly because the flexible system often *demand a detailed registration*. What looks like increased freedom can actually be the opposite.

Time is a central dimension of teaching. Westbury and Reid describes the concept of teaching as "the management of attention over time" (Anderson 1984, foreword). Wittrock (1986) points out that "time-on-task" and similar concepts only give a hint as to the outer circumstances, but that the learning always depends on how the student actually uses the time. It is "*the learners' generation of meaning* from the teaching that influences achievement" (Wittrock 1986 p. 311, my italics). But all students do not generate the same meaning from the same teaching experiences (Callewaert & Nilsson 1980; Ekerwald 1983).

One of the main reasons why students fail is cultural differences. Not all students know 'the grammar of the school'. The educational system addresses itself to students with cultural capital, which the system presupposes without explicitly demanding it or methodically transmitting it (Bourdieu 1977). The system asks for cultural competence (incl. language), which is available only through family upbringing. Pupils from the 'best' homes know how to behave and how to handle the unexpressed demands of the school. Yet the rhetoric is "you can if you want", which means that external factors are denied. Success is said to be available for everyone, and the "individualist ideology of the school suggests to the pupil that the future can be controlled, it's 'up to you' if you 'work hard', 'revise sensibly', 'do your homework', 'plan your time carefully' (Ball, Hull, Skelton & Tudor 1984 p. 42). With respect to what is already known about the correspondance between education and social background, it seems fairly reasonable to expect some differences according to social background in the way pupils experience their calendars and make use of IW.

Problem and purpose

The calendar, in which students plan their work, gives the students some freedom to make choices, and at the same time makes it easy for the teacher to control their ambitions and results. Compared with traditional teaching, IW seems to be a more implicit form which works only when the students 'know'

what to do, and also ‘want’ to do it. Bernstein (1983) uses the term “invisible” to describe a situation whereby it *looks like* the child has a lot of freedom to choose, and seemingly regulates the activities by him- or herself.

The individualized work has developed among teachers and has spread from colleague to colleague. This could imply that IW is an effective organization, and an answer to at least some of the daily problems of teaching. But although IW has increased in Swedish schools during the last 15 years, it has only been briefly discussed or evaluated by researchers. The work organization in the classroom is something that the teacher can affect more than many other things, such as students’ personal qualities or social background, which are out of reach for the teacher. Another aspect is that different ways to organize the work are not experienced similarly by all students. On the contrary, all of them probably create their own understanding or interpretation of what is going on at school (Heath 1983; Mehan 1992). These are some good reasons to study classroom organization, and why I think IW deserves a closer examination. The purpose of this study is to describe, analyze and understand:

- How students experience the planning of their own work
- Students’ approaches to planning in relation to life-style

Probably the teachers who have adopted IW in their classes have a positive attitude to it. The students have not chosen, and they see a different picture from their perspective. The combination of teachers’ and students’ perspectives gives me an opportunity to see several different aspects of IW, as I attempt to find out the implicit messages of the individualized work. What does the calendar mean to the students, and how can we understand IW in a wider context?

The study

The empirical study rests on data from student and teacher interviews about their experiences and intentions concerning IW. The investigation took place in two small towns in the middle of Sweden, one of them the industrial center (the Red school) in the region, and the other the administrative center (the Blue school). Two criteria guided my choice of schools: they should receive students with different social background, and the teachers should work a great deal with IW. The schools are organized in a similar way, mixing grades 1–3 and grades 4–6. I have worked with one class, ages 10–12, from each school. Both classes have male teachers with solid teaching experience and an interest in developing and discussing their work.

The main part of the data was collected during autumn 1995, and the final part in May 1996 from a total of 49 students and their two teachers. Data were collected in several ways such as observations, formal and informal teacher

interviews, student interviews and, finally, student surveys in an interview setting.² The observations served to get some background information. The teacher interviews focused on their motives for organizing schoolwork as individualized work. The central part of the data collecting was the semi-structured interviews with the students (Kvale 1996), lasting 20–40 minutes, which were taped and transcribed (650 p.). The material was analyzed in a phenomenographical manner inspired by Marton (1981, 1986, 1995), in order to find out the students' conceptions, approaches or manner of experiencing their calendar. The second, structured, student interview gave information on social background, parents' occupation, life-style and so forth.³ The different conceptions or approaches are discussed in relation to the pupil's social background and *habitus* (Bourdieu 1990).

The classroom context

The IW is organized somewhat different in the two classes. In the Red class the students every week are supposed to complete three lessons (120 minutes) in math, Swedish and the social sciences. This means that nine lessons a week they may—or must—make their own schedule. Everyone has a “planning book”. In this ‘calendar’, the students check what to do and record what they have done. At the end of the week, the students write a “responsibility and work evaluation”, that is, a few lines about their work.

In the Blue class, the students always have math and Swedish lessons in sequence, and the students choose which one to start with. Here the choice and the possibility to create one's own schedule is limited to two subjects that have to be done in sequence. The calendar is used by the teacher to suggest tasks in math for each student, among which the student can choose. In the calendar, the student is supposed to book some days for homework.

In both classes the tasks are mainly worked out individually. The children work side by side with different subjects at different levels. Both teachers use calendars as a way to keep an eye on everyone, and to give the students short written comments on their work. According to the students, one of the most positive and rewarding aspects, the whole point of the system, is the possibility to choose, to *decide for themselves*.

The teacher's point of view

² The reason for the *interview setting* was language (and reading) difficulties among some of the children.

³ To avoid bias, this information was collected six months after the first interviews, when the main analysis was almost completed.

The ultimate goal of IW is to develop the students' *responsibility* for their own schoolwork by giving them some influence and *freedom*, to motivate them. John's ambition is to keep the students "on the edge" between what they know and what they do not know. His purpose with their weekly planning is to help students to combine studies and homework with an active leisure time. He asks himself whether the individualized method of teaching students is a consequence—or even a strengthening—of the "egocentric" tendencies he notices in our society.

Henry, in the Red class, notices that the students often choose to work on their own even if they are allowed to cooperate, so he "serves" them with social training and group tasks in other settings, as he thinks this is important. Henry's vision is to let the children work on their own level, with respect to their abilities, and to give them freedom to act on their own. His purpose with their weekly planning or evaluation is to keep himself informed and up-to-date with everyone. His need to control the students has decreased as a result of IW.

Both teachers are committed to their work and express many similar experiences of IW. For example, they both say that even though their role becomes more of a tutor than a teacher, traditional lessons still have their place. John is a pioneer in developing the IW, while Henry belongs to the next generation in that he experiments with adjusting IW to his students and his ideas on teaching. For example, John is clearly aware that his students are not planning the content but the amount of work, "it is quantitative planning", whereas Henry tells of a recent shift in his perspective, from quantity to quality. He is not interested in *how much* they have done, but "if they have taken their responsibility."

Students' approaches to the calendar

The main student interview contained several questions about planning. On the basis of this material, I was able to create two approaches to planning, one superior and one subordinate approach. According to the superior approach, plans are made in order to realize ideas and projects of your own, and you can always change the plans if something comes up. The subordinate approach points to the importance of doing as planned, which is often a matter of fulfilling someone else's plans. Preliminarily, I called the two approaches planning as an *instrument* and planning as a *guide*. Interestingly enough a third aspect, planning for *coordination*, is replaced by planning for *efficiency* when planning concerns the school context.

In the following section I will report the results from the analysis according to planning at school and how the students relate to their calendar. Which meaning do they give it? Based on the interviews, I constructed three main categories, one of which falls into three parts. This gives five different ap-

proaches to the calendar and indirectly to the IW, and I will first describe the metaphors used to characterize them.

A *Tool* is something to use when there is a need, and then you put it away and forget about it. It is an instrument that serves and helps you to do what you want, and it is used for your own purposes and according to the circumstances.

A *Rail* is something that is created to reduce friction and increase speed, to make the travel as fast as possible. The traveler does not care about the rail but about the destination and the length of the journey, although he has to follow the rail to get there quicker.

A *Guide* or a guideline is a specific instrument that makes things correct, a straight line or a straight furrow. It only works if you follow it. To follow it can be experienced quite differently, depending on whether you are eager to get something straight, whether you just follow it because it seems easy, or if you are forced by someone else to follow it. This is why we find three subcategories here: the *voluntarily*, the *unreflected* and the *reluctant* approach. In the following some central aspects of each approach will be described.

Experiencing the calendar as a Tool

The students hold the opinion that the calendar has several functions. They use it as they find appropriate for the moment, and do not think of this as breaking any rules. They find the calendar quite useful. They relate to it in a relaxed manner, and see themselves as superior to the plan. To adapt is not seen as a defeat, but more as a duty. These students point to the increased independence that comes with using their calendar, both in relation to their classmates and to their teacher. They can work at their own pace, get an overview and control their work themselves. These pupils do not hurry, but they expect work to be done according to their plans. The teacher is seen as an advisor. If any problem arises they turn to him, convinced of finding solutions acceptable to both.

Experiencing the calendar as a Rail

The students are ambitious and concerned about achievement. The important thing is to do a lot of schoolwork and to do it quickly. These pupils seem stressed. They ask a lot of themselves, to the degree that they create ways to escape from their own demands. This is experienced as a violation of the rules and goes together with feelings of guilt. The freedom and possibility to choose is not valued highly by these students. The advantage is instead the increased effectiveness; they always know what to do. This reduces the waste of time to a minimum, which satisfies these students. If they do not fulfill their plans they feel discontent and try to work even harder the next week. The teacher is seen as someone who gives praise or criticism and serves them with new tasks, so that they can carry on.

Experiencing the calendar as a Guide—voluntarily

Here, the students accept the calendar. They feel it helps them and the teacher as well. In this group the students appreciate the freedom to choose the subject and to work at their own pace. If they need to do better, the calendar is a help. These pupils want to do everything correct. Often they can understand and motivate the rules according to their own experiences. Some of them mention that the calendar is easy to bring home every day to show their parents what is going on. These students seem to identify with the teacher's aims and methods. They see him as a partner who helps them to learn.

Experiencing the calendar as a Guide—unreflected

These students seem relatively unaware in relation to their calendars. Their answers are often vague and indirect; they “don't know”.⁴ Sometimes they seem to have quite a mechanical approach. The pupils seems eager to fit in and do as the others. The possibility to choose is seen as a privilege. For these students it is really important that everything is correct; they use the calendar to check what is done and where to start, but mainly they use it because of the teacher's need to control their work. The book-keeping is their ‘evidence’. They do not reject the book, they express unreflected support: “for me it doesn't matter, I can do this.” Some of these students are less involved in their studies and may create their own rules or misunderstand the teacher, but they still do not turn their back on the system.

Experiencing the calendar as a Guide—reluctant

In this category the pupils would not use the calendar at all if they could choose, even if that meant they would lose the opportunity to create their own schedule. They do not find this opportunity very important, because “you still have to do everything”. These students are aware of the limits of the freedom, so to speak. They seem to follow the rules, perhaps because they are in touch with adults most of the time. The reason for the calendar is that without it, nobody would do what they are supposed to do. The purpose of the calendar is to make it easier for the teacher to control the students. It can also be useful for the parents when it comes to homework. At any rate the book is not useful for the students; it does not make schoolwork easier for them, and they believe that the other students have the same experience. This is not something they have told the teacher, as they do not think it would make a change. They have simply given up.

The categories are almost of equal size with regard to the number of students (12, 11, 14, 10), except for the Reluctant category (2). Boys and girls are spread throughout. Among the Unreflected there is a tendency that many of them are young, but 4th-graders are found in all categories. Many of the Voluntarily are refugee children. Systematic differences appear when schools are

⁴ I think the risk of misinterpretation is greater here than in the other categories. These students are not very verbal. Sometimes they are shy, and/or do not speak Swedish very well.

analyzed separately. Pupils from the Blue school dominate the Tool category—corresponding to differences in the occupations of the parents.⁵ This means that the criterion of mixed social background in both classes was not achieved. On the other hand, I *thought* it was, which might be seen as a kind of blind test for the researcher.

The influence of social background

The parents' occupation has great impact on the children's living conditions and the family's life-style, as it determines the available time, money, etc. for the family. Life-style is expressed in the use of spare time, hobbies, vacations and so forth. I have analyzed the families' life-styles and related them to how the children view the calendar, to see whether factors such as social background are influencing or coloring their conception of the calendar (and the IW). In doing so I was inspired by Bourdieu (1986) and his thoughts on economic, cultural and social capital. With the aim of finding different life-style groups, I paid attention to the parents' occupation (a strong factor, but not the only one), indications of higher economical status (having a house, two cars and a cottage), cultural consumption (attending concerts, the theatre and exhibitions, subscribing to a daily newspaper), the family's hobbies, vacations and social network of relatives. I made four groups which will be described briefly—the names are not to be taken literally—before examining how they correspond to the students' experience of their calendars.

1. The “wealthy” families (7), with a lot of resources, not only material but also cultural and social. Occupations in this group include architect, researcher and surgeon.
2. The “active” families (19), well situated, going in for sports and/or cultural activities. Occupations in this group include engineer, psychologist, teacher and nurse.
3. The “average” families (12), rather well situated, but with no expressed cultural interest. An interest in sports is common as is frequent socializing with relatives. Occupations in this group include carpenter, electrician, salesman and secretary.
4. The “limited” families (11), with scanty economic and cultural resources. At least one adult in every family is unemployed, sometimes both. Occupations in this group include car mechanic, cleaner and cook.

When each pupil's approach to the calendar is set in relation to the life-style and resources of his or her family, a pattern appears as shown in Table 1. The

⁵ In the Blue school class we find no family in which both parents have working-class jobs, whereas in the Red school class about two thirds of the parents are workers or self-employed entrepreneurs.

Table 1. *Students' approaches to the calendar related to life-style. N=49*

Category	Life-style group				n
	1	2	3	4	
Tool	6	4	2	–	12
Rail	1	9	–	1	11
Guide: voluntarily	–	4	4	6	14
unreflected	–	2	5	3	10
reluctant	–	–	1	1	2
Total	7	19	12	11	49

“wealthy” children relate to the calendar as a Tool. Children from the “active” families dominate the Rail category. More limited resources and less active parents go together with a view of the calendar as a Guide, either voluntarily or unreflected. The pattern is convincing, with only a few exceptions. Now, how can we understand this correspondance? There seems to be quite a distance between the parents’ occupation and hobbies, and the child’s approach to planning his or her own schoolwork. The link can be explained by the *habitus* as Bourdieu (1990) has used the term. Explicit utterances that support the existence of such a link are found in parts of the first interview about the planning of spare time, and about what kind of occupation the child would like to have one day. I will not go deeper into this as it would be a circular reasoning, but the indications are quite clear.

Discussion

According to the teachers, individualized work is a way to increase the students’ motivation, responsibility and efficiency. The students’ plans or agendas give the teacher more time to help individual students, as there is no need to push and pull the students to keep the class together. The speed and ambitions vary, as they have always done, but this is not a problem anymore. The calendar is part of the concept of freedom to choose. In fact, I believe it is the key. The calendar makes it possible for the teacher to ‘let go’ of the students without losing them. The calendar permits students of different ages, and on different levels, to work side by side. On the other hand, they actually work parallel with each other and not together, which calls for the teacher to create cooperative experiences as well, in other settings. This implies that IW is not the one and only way to work, at least if one considers social training an important part of education. Threats to the classroom order are diminished, as situations where pupils hang around and wait for help seldom appear.

In relation to Denscombe’s (1985) control strategies, IW can be described as

a combination of the co-optation and the classroom management strategies with some influence for the students, routines for the work, and attempts to involve the students. As I see it, the pupils' *counter-strategies* to IW will be dependent on *verbal skills*, useful in the negotiating process with the teacher. The strategies will also be *non-collective*, as it is more difficult and less motivating for the students to act as a group when the 'common area' is limited.

As expected, the students' conceptions of the IW and the planning concept, their 'generation of meaning', vary according to their social background. The educational level and occupation of the parents influence the life-style and upbringing in every family, but in different directions (Bourdieu 1990). For instance, the socialization to a 'don't waste time' attitude is more pronounced in some families than in others, according to their circumstances and manner of living:

At school, there was a time to sit down, a time to listen, a time to draw, a time to eat ... Trackton children had, before their entry to school, lived in a flow of time ---

Roadville children, on the other hand, had grown up "on schedule" (Heath 1983 p. 275)

In this light I find the Rail category most remarkable. This category, which is actually in between the other categories, describes ambitious, anxious and stressed students working diligently and with energy. If not, they try to 'make up for it' the next week. These students adapt to a degree that is excessive. The control strategy, the socialization, has been almost too successful. According to the teachers, almost all of these students have difficulties in planning. I wonder if they will have any motivation left when it comes to higher education. What will happen if they can not do more, in spite of their own (and probably their parents') expectations?

One consequence of individual work plans is that some responsibility is shifted from the teacher to the pupil. With IW the general schedule is replaced by personal ones, which is not to say that there is no schedule at all. It is possible that people work even harder when the 'demanding boss' is oneself. Perhaps IW means increased freedom in some respects and increased control in others, or that the balance between freedom and control in the classroom changes, as well as the teacher's and student's conception of control. One possibility is that the individualized work offers more freedom than before for some students, and more control for others. I think it is obvious that the power of the pupils *as a group* is weakened by IW. Formerly members of a collective, all students now have to negotiate for themselves.

Another aspect of the individualized teaching is that it gives students more freedom to act according to their *habitus*; whether this aspect is good or bad is hard to say, however. Finally, IW can imply that students with various backgrounds are allowed to do their schoolwork more according to their own preferences. It can also be a new way to secure an advantaged position for middle-class children in education, as they will make use of the freedom to achieve

more. Or is IW a sophisticated way to prepare working-class children to become the next generation of clerks and civil servants, self-disciplined, effective and responsible? In relation to the situation in the labor market, with unemployment and trends towards self-employment and temporary jobs—perhaps working alone at a computer—the training offered by IW seems to fit in very well. Aiming at planning and evaluation skills, efficiency and responsibility, IW does not appear old-fashioned at all. Depending on the teacher's intentions, it can be interpreted either as an updated version of the old 'productivity concept', or a serious attempt to get rid of the 'assembly line' in education.

IW is an opportunity for teachers to work with children at different levels, and for students to gain some influence over their work. It seemingly allows an integration of 'responsibility' and 'freedom'. In relation to Jackson's findings (1968), where an important aspect of education was to become passive and patient, to learn to wait, I would say that the hidden curriculum has been rewritten. Children of today have to make use of their time, to learn 'not to wait'—which is already familiar to some.

Referenser

- Ahrne, G., Ekerwald, H. & Leiulfstrud, H. (1995). *Klassamhällets förändring* (4:e uppl.). Arkiv förlag, Lund.
- Ambjörnsson, R. (1996). *Mitt förnamn är Ronny*. Bonnier Alba, Stockholm.
- Andenæs, A. (1989). Om bruk av tid og rom som hjelpemidler ved intervjuer av barn på 4–5 år. I A. Lindh-Munther (Red.), *Barnintervjun som forskningsmetod* (s. 55–65). (Rapport om barn, 1). Centrum för barnkunskap, Uppsala universitet.
- Anderson, L. W. (Ed.). (1984). *Time and school learning. Theory, research and practice*. Croom Helm, London.
- Anderson, L. W. (1995). Theories and models of teaching. Introduction. I L. W. Anderson (Ed.), *International encyclopedia of teaching and teacher education* (2nd ed., s. 89–91). Pergamon, Oxford.
- Andersson, E. & Lawenius, M. (1984). Undervisning som lärare uppfattar den. I F. Marton & C.-G. Wenestam (Red.), *Att uppfatta sin omvärld* (s. 124–142). AWE/Geber, Stockholm.
- Andersson, S. & Ingelstam, L. (1979). *Planeringens grundproblem*. Sekretariatet för framtidsstudier. Liber, Stockholm.
- Anyon, J. (1981). Social class and the hidden curriculum of work. *Journal of Education*, (1), 67–92.
- Asplund, J. (1970/1993). *Om undran inför samhället*. Argos, Lund.
- Asplund, J. (1983). *Tid, rum, individ och kollektiv*. Liber/Kontenta, Stockholm.
- Ball, S., Hull, R., Skelton, M., & Tudor, R. (1984). The tyranny of the 'devil's mill': time and task at school. I S. Delamont (Ed.), *Readings on interaction in the classroom* (s. 41–57). Methuen, London.
- Ben-Peretz, M. (1990). Perspectives on time in education. I M. Ben-Peretz & R. Bromme (Eds.), *The nature of time in schools: Theoretical concepts, practitioner perceptions* (s. 64–77). Teachers College Press, New York.
- Berlak, A. & Berlak, H. (1981). *Dilemmas of schooling. Teaching and social change*. Methuen, London.
- Bernstein, B. (1975/1983). Om samhällsklass och den osynliga pedagogiken. I B. Bernstein & U. P. Lundgren (Red.), *Makt, kontroll och pedagogik* (s. 48–65). Liber, Stockholm.
- Beronius, M. (1986). *Den disciplinära maktens organisering. Om makt och arbetsorganisation*. (Arkiv avhandlingsserie, 23). Arkiv, Lund.
- Bickham, N. (1982). *Kan åttaåringar planera? En observationsstudie av en årskurs två*. (Alternativa arbetssätt på låg- och mellanstadiet, SÖ-projekt nr 2117.) Rapport 16, Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet.
- Blumenfeld, P. C., Mergendoller, J. R. & Swarthout, D. W. (1987). Task as a heuristic for understanding student learning and motivation. *Journal of Curriculum Studies*, 19(2), 135–148.

- Bourdieu, P. (1971/1977). Kulturell reproduktion och social reproduktion. I S. Lundberg, S. Selander, & U. Öhlund (Red.), *Jämlikhetsmyt och klassherravälde* (2:a uppl., s. 158–203). Cavefors, Lund.
- Bourdieu, P. (1976). Le champ scientifique. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2(2–3), 88–104.
- Bourdieu, P. (1980). Structures, habitus, pratiques. I P. Bourdieu, *Le sens pratique* (s. 87–109). Minuit, Paris.
- Bourdieu, P. (1980/1990). Structures, *habitus*, practices. I P. Bourdieu, *The Logic of Practice* (s. 52–65). Polity Press, Cambridge, Engl.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. I. G. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (s. 241–258). Greenwood Press, New York.
- Broady, D. (1980). Den dolda läroplanen. *Kritisk utbildningstidskrift*, (16), 4–55.
- Broady, D. (1990). *Sociologi och epistemologi. Om Pierre Bourdieus författarskap och den historiska epistemologin*. (Akademisk avhandling). HLS förlag, Stockholm.
- Broady, D. & Palme, M. (1992). *Högskolan som fält och studenternas livsbanor*. (Forskningsgruppen för utbildnings- och kultursociologi, 1). Institutionen för pedagogik, Högskolan för lärarutbildning, Stockholm.
- Brophy, J. E. (1983). Research on the self-fulfilling prophecy and teacher expectations. *Journal of Educational Psychology*, 75(5), 631–661.
- Brown, S. (1990). Scottish teachers' perceptions of time in classroom teaching and the "simple management" model. I M. Ben-Peretz & R. Bromme (Eds.), *The nature of time in schools* (s. 102–115). Teachers College Press, New York.
- Callewaert, S. (1986). Till kritiken av den pedagogiska teorin. I J.-E. Gustafsson & F. Marton (Red.), *Pedagogikens gränser och möjligheter* (s. 150–170). Studentlitteratur, Lund.
- Callewaert, S. (1992). *Kultur, pedagogik og videnskab. Om Pierre Bourdieus habitus-begreb og praktikteori*. Akademisk forlag, Köpenhamn.
- Callewaert, S. (1997). *Bourdieu-studier*. Institut for Filosofi, Pædagogik og Retorik, Köpenhamns universitet, Åmager.
- Callewaert, S. & Nilsson, B. A. (1980). *Skolklassen som socialt system: lektionsanalyser*. (Akademisk avhandling). Lunds Bok & Tidskrifts AB, Lund.
- Carlgren, I. (1988). *Utvärdering av Åsensskolan*. (Arbetsrapport 88:9). Högskolan, Karlstad.
- Carlgren, I. (1994). Från klassundervisning till "eget arbete". Den tröga skolan och pedagogiska modeflugor. *Praxis*, (2), 9–14.
- Carlgren, I. (1997a). Från misstänksamhetens till möjligheternas pedagogik. Den dolda läroplanen, progressivismen och den kritiska forskningen. *Kritisk utbildningstidskrift*, 85(1), 6–19.
- Carlgren, I. (1997b). Klassrummet som social praktik och meningskonstituerande kultur. *Nordisk pedagogik*, 17(1), 8–27.
- Dahlgren, G. och Olsson, L.-E. (1985). *Läsning i barnperspektiv*. (Göteborg Studies in Educational Sciences, 51). Acta Universitatis Gothoburgensis, Göteborg.
- Dahlin, B. (1993). *Didaktik i döda poeters sällskap. Existensfilosofiska perspektiv på didaktik*. (Forskningsrapport 93:4). Högskolan, Karlstad.
- Dencik, L. (1995). Valfärdens barn eller barns välfärd? I L. Dahlgren & K. Hultqvist (Red.), *Seendet och seendets villkor. En bok om barn och ungas välfärd* (s. 63–105). HLS förlag, Stockholm.
- Denscombe, M. (1985). *Classroom control. A sociological perspective*. Allen & Unwin, London.
- Doverborg, E. & Pramling, I. (1991). *Att förstå barns tankar. Metodik för barnintervjuer*. (2:a uppl.). Almqvist & Wiksell, Stockholm.

- Doyle, W. & Carter, K. (1984). Academic tasks in classrooms. *Curriculum Inquiry*, 14(2), 129–149.
- Ekerwald, H. (1983). *Den intelligenta medelklassen. En litteraturstudie över social bakgrund och studieresultat.* (Studia Sociologica Upsaliensia, 20). Almqvist & Wiksell International, Stockholm.
- Elkind, D. (1986). Stress and the middle grader. *The School Counselor*, 33(3), 196–206.
- Emmer, E. T. (1995). Teacher managerial behaviors. I L. W. Anderson (Ed.), *International encyclopedia of teaching and teacher education* (2nd ed., s. 219–223). Pergamon, Oxford.
- Ennew, J. (1994). Time for children or time for adults? I J. Qvortrup, M. Bardy, G. Sgritta & H. Wintersberger (Eds.), *Childhood matters. Social theory, practice and politics* (s. 125–143). Avebury, Aldershot.
- Erikson, R. (1981). Om socio-ekonomiska indelningar av hushåll. Överväganden och ett förslag. *Statistisk tidskrift*, (1), 11–23.
- Erikson, R. (1992). Livschanser och social bakgrund. I R. Åberg (Red.), *Social bakgrund, utbildning, livschanser* (s. 11–28). Carlssons, Stockholm.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring. A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906–911.
- Foros, P. B. (1989). *Läring av ansvar: fra handling till holdning.* Universitetsforlag, Oslo.
- Foucault, M. (1974/1987). *Övervakning och straff. Fängelsets födelse.* Arkiv, Lund.
- Franke-Wikberg, S. (1986). Vad går att uträtta? I J.-E. Gustafsson & F. Marton (Red.), *Pedagogikens gränser och möjligheter* (s. 83–92). Studentlitteratur, Lund.
- Fritzell, J. & Lundberg, O. (Red.). (1994). *Vardagens villkor. Levnadsförhållanden i Sverige under tre decennier.* Brombergs, Stockholm.
- Frykholm, C.-U. & Nitzler, R. (1989). *Blå dunster – korn av sanning. En studie av gymnasieskolans undervisning om arbetslivet.* (Akademisk avhandling). Pedagogiska institutionen, Umeå universitet.
- Fuglestad, O. L. (1992). *Samspel og motspel i klasseromet. Skulen som organisasjon og relasjonen lærar – elev.* (Akademisk avhandling, Pedagogisk forskningsinstitutt, Oslo). Høgskolesenteret, Rogaland.
- Giddens, A. (1990). *The consequences of modernity.* Stanford University Press, CA.
- Good, T. L. (1995). Teachers' expectations. I L. W. Anderson (Ed.), *International encyclopedia of teaching and teacher education* (2nd ed., s. 29–35). Pergamon, Oxford.
- Gustafsson, C. (1984). *Några huvuddrag i klassrumsforskningens utveckling och nuvarande inriktning.* (Pedagogisk forskning i Uppsala, 60). Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet.
- Hagberg, J.-E. (1987). Tidsmaskinen – om tekniken, tiden och brådskan. I L. Ingelstam (Red.), *Tid, boende, teknik* (s. 103–119). Bygghörsningsrådet, Stockholm.
- Hasselgren, B. (1985). *Vilka uppfattningar är dom rätta? Utkast till några funderingar kring fenomenografin som kvalitativ metod.* (ALF-anteckning, 28). Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet.
- Heath, S. B. (1983). *Ways with words. Language, life, and work in communities and classrooms.* Cambridge University Press, New York.
- Heyman, I. (1995). *Gänge hatt till... Omvårdnadsforskningens framväxt i Sverige – sjuksköterskors avhandlingar 1974–1991.* (Akademisk avhandling). Daidalos, Göteborg.
- Hlebowitsh, P. S. (1994). The forgotten hidden curriculum. *Journal of Curriculum and Supervision*, 9(4), 339–349.
- Holm, U. (1985). *Empati i läkar-patientrelationen. En teoretisk och empirisk analys.* (Uppsala Studies in Education, 24). Almqvist & Wiksell International, Stockholm.
- HSFR, (1996). *Etik: Forskningsetiska principer för humaniora och samhällsvetenskap.* Humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningsrådet, Stockholm.

- Härnqvist, K. (1992). Utbildningsreformer och social selektion. I R. Åberg (Red.), *Social bakgrund, utbildning, livschanser* (s. 71–88). Carlssons, Stockholm.
- Härnqvist, K. (1993). *Den sociala selektionen till gymnasieskola och högskola. Analyser i den longitudinella databasen UGU 67*. (Rapport 1993:10). Institutionen för pedagogik, Göteborgs universitet.
- Høeg, P. (1996). *Kvinnan och apan*. Norstedts, Stockholm.
- Ingelstam, L. (1987). Industrisamhällets framtid och det dagliga livet. I L. Ingelstam (Red.), *Tid, boende, teknik* (s. 9–38). Byggforskningsrådet, Stockholm.
- Jackson, P. W. (1968/1990). *Life in classrooms*. Teachers College Press, New York.
- Jackson, P. W. (1977). Beyond good and evil. Observations on the recent criticism of schooling. *Curriculum Inquiry*, 6(4), 311–340.
- Jakobsen, L. & Karlsson, J. C. (1993). *Arbete och kärlek. En utveckling av livsformsanalys*. Arkiv, Lund.
- Jonsson, J. O. (1988). *Utbildning, social reproduktion och social skiktning*. (Akademisk avhandling, Institutet för social forskning, 6). Almqvist & Wiksell International, Stockholm.
- Jonsson, J. (1992). Social snedrekrytering vid olika stadier i utbildningssystemet. I R. Åberg (Red.), *Social bakgrund, utbildning, livschanser* (s. 47–69). Carlssons, Stockholm.
- Jönsson, I., Trondman, M., Arnman, G. & Palme, M. (1993). *Skola – fritid – framtid. En studie av ungdomars kulturmönster och livschanser*. Studentlitteratur, Lund.
- Kvale, S. (1996). *InterViews. An introduction to qualitative research interviewing*. Sage, Thousand Oaks, CA.
- Lahdenperä, P. (1997). *Invandrabakgrund eller skolvårigheter? En textanalytisk studie av åtgärdsprogram för elever med invandrabakgrund*. (Akademisk avhandling). HLS förlag, Stockholm.
- Larsson, S. (1986). *Kvalitativ analys – exemplet fenomenografi*. Studentlitteratur, Lund.
- Larsson, S. (1994). Om kvalitetskriterier i kvalitativa studier. I B. Starrin & P.-G. Svensson (Red.), *Kvalitativ metod och vetenskapsteori* (s. 163–189). Studentlitteratur, Lund.
- Leiulfstrud, H. (1991). *Det familjära klassamhället. En teoretisk och empirisk studie av blandklassfamiljer*. (Arkiv avhandlingsserie, 38). Arkiv, Lund.
- LeShan, L. L. (1952). Time orientation and social class. *Journal of Abnormal Psychology and Social Psychology*, (47), 589–592.
- Lgr 62. *Läroplan för grundskolan 1962*. (Kungl. Skolöverstyrelsens skriftserie, 60). SÖ-förlaget, Stockholm.
- Lgr 69. *Läroplan för grundskolan 1969. Allmän del*. Skolöverstyrelsen. Utbildningsförlaget, Stockholm.
- Lgr 80. *Läroplan för grundskolan 1980*. Skolöverstyrelsen. Liber, Stockholm.
- Lindblad, S. (1983). Hur studerar man lärares omvärldsuppfattning? En diskussion av fenomenografin som normalvetenskap. *Tidskrift för Nordisk Förening för Pedagogisk Forskning*, (2), 27–38.
- Lindblad, S. (1994). Skolkarriär och levnadsbana. I R. Erikson & J. O. Jonsson (Red.), *Sorteringen i skolan. Studier av snedrekrytering och utbildningens konsekvenser* (s. 172–225). Carlssons, Stockholm.
- Lindblad, S., Hansson, A., Mardones Hernández, S. & Pérez Prieto, H. (1991). Skola utan lärare: Vad innebar lärarnas strejk för eleverna? *Nordisk pedagogik*, (2), 99–113.
- Lpo 94. *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet 1994*. Utbildningsdepartementet, Stockholm.
- Lundmark, L. (1986). Soltid, standardtid, sommartid. Naturens klocka och samhällets rationalitetskrav. *Historisk tidskrift*, (4), 457–483.
- Lundmark, L. (1993). *Tiden är bara ett ord. Om klockornas makt och hur man bryter den*. Prisma, Stockholm.

- Lybeck, L. (1981). *Arkimedes i klassen. En ämnespedagogisk berättelse*. (Göteborg Studies in Educational Sciences, 37). Acta Universitatis Gothoburgensis, Göteborg.
- Lyttkens, L. (1989). *Den disciplinerade människan. Om social kontroll och långsiktiga värderingsförskjutningar*. (Sekretariatet för framtidsstudier). Allmänna förlaget, Stockholm.
- Löfgren, O. (1979). Människan och tiden. I J. Frykman & O. Löfgren, *Den kultiverade människan* (s. 21–44). Liber, Lund.
- Malamuth, Z. N. (1979). Self-mangement training for children with reading problems: Effects on reading performance and sustained attention. *Cognitive Therapy and Research*, 3(3), 279–289.
- Marton, F. (1978). Beskrivningsnivåer och beskrivningskategorier. I F. Marton & L. Svensson, *Att studera omvärldsuppfattning. Två bidrag till metodologin* (s. 14–24). (Rapport 158). Pedagogiska institutionen, Göteborgs universitet.
- Marton, F. (1981). Phenomenography – describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, 10, 177–200.
- Marton, F. (1984). Hur vi lär oss att se världen på olika sätt – en epilog. I F. Marton & C.-G. Wenestam (Red.), *Att uppfatta sin omvärld* (s. 267–293). AWE/Geber, Stockholm.
- Marton, F. (1986). Phenomenography: A research approach to investigating different understandings of reality. *Journal of Thought*, 21(3), 28–49.
- Marton, F. (1995). Cognosco ergo sum. Reflections on reflections. *Nordisk pedagogik* 15(3), 165–180.
- Marton, F., Dahlgren, L.-O., Svensson, L. & Säljö, R. (1977). *Inläring och omvärldsuppfattning*. AWE/Geber, Stockholm.
- Marton, F. och Månsson, M. (1984). Vad gör livet värt att leva? I F. Marton & C.-G. Wenestam (Red.), *Att uppfatta sin omvärld* (s. 143–160). AWE/Geber, Stockholm.
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons. Social organization in the classroom*. Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Mehan, H. (1992). Understanding inequality in schools: The contribution of interpretive studies. *Sociology of Education*, 65(1), 1–20.
- Mishler, E. G. (1986). *Research interviewing: Context and narrative*. Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Molander, B. (1990). *Vetenskapsfilosofi. En bok om vetenskapen och den vetenskapande människan*. (2:a uppl.). Thales, Stockholm.
- Nationalencyklopedin, (1996). (*Tjugonde bandet*). Bra Böcker, Höganäs.
- Nuthall, G. (1995). Heuristic models of teaching. I L. W. Anderson (Ed.), *International encyclopedia of teaching and teacher education* (2nd ed., s. 122–127). Pergamon, Oxford.
- Odabas, M. (1997-10-09). Framtidens direktörer hoppar redan av. *Svenska Dagbladet*.
- Parker, W. C. (1984). Interviewing children: Problems and promise. *Journal of Negro Education*, 53(1), 18–28.
- Persson, A. (1994). *Skola & makt. Om viljan till kunskap, beroendet av utbildning och tvånget att gå i skola*. Carlssons, Stockholm.
- Petterson, S. & Åsén, G. (1989). *Bildundervisningen och det pedagogiska rummet*. (Akademisk avhandling). HLS förlag, Stockholm.
- Phelan, P., Locke Davidson, A. & Cao, H. T. (1991). Students' multiple worlds: Negotiating the boundaries of family, peer and school cultures. *Anthropology & Education Quarterly*, 22(3), 224–250.
- Piaget, J. (1927/1969). *The child's conception of time*. Routledge, London.
- Piirto, J. B. (1987). *Goal-setting as a motivational technique*. National College of Education, WI. (ERIC Document Reproduction Service, ED 284 096).
- Pramling, I. (1986a). *Barn och inläring*. Studentlitteratur, Lund.

- Pramling, I. (1986b). *Metainläring i förskolan*. (Rapport 1986:15). Institutionen för pedagogik, Göteborgs universitet.
- Pramling, I. (1987). *Vad är metakognition?* (Rapport 1987:07). Institutionen för pedagogik, Göteborgs universitet.
- Qvarsell, B. (1990). Barn behöver tid och rum. I M. Gumesson & M. Gummeson (Red.), *Utvecklingsmiljön i morgondagens skola* (s. 36–46). (Rapport 91:15). Skolöverstyrelsen, Stockholm.
- Reay, D. (1995). 'They employ cleaners to do that': habitus in the primary classroom. *British Journal of Sociology of Education*, 16(3), 353–371.
- Repstad, P. (1993) *Närhet och distans. Kvalitativa metoder i samhällsvetenskap*. (2:a uppl.) Studentlitteratur, Lund.
- Rogoff, B., Baker-Sennett, J. & Matusov, E. (1994). Considering the concept of planning. I M. M. Haith, J. B. Benson, R. J. Roberts Jr. & B. F. Pennington (Eds.), *The development of future-oriented processes* (s. 353–373). University of Chicago Press, Chicago.
- Sandqvist, K. (1994). *Åldersintegrerad undervisning. En kunskapsöversikt*. HLS förlag, Stockholm.
- SCB (1989). *Yrkesklassificeringar i FoB 85 enligt Nordisk yrkesklassificering (NYK) och Socioekonomisk indelning (SEI)*. (Meddelanden i samordningsfrågor, 1989:5). Statistiska centralbyrån, Stockholm.
- SCB (1996a). *Ungdomars verksamhet sju år efter grundskolan. Arbete, studier och arbetslöshet våren 1995 för ungdomar som slutade grundskolan 1988*. (Statistiska meddelanden, U 82 SM 9601). Statistiska centralbyrån, Stockholm.
- SCB (1996b). *Utbildningsnivå i kommunerna, länen och riket*. (Bakgrundsmaterial om befolkningens utbildning, 1996:2). Statistiska centralbyrån, Stockholm.
- Schön, D. (1979). Generative metaphor: A perspective on problem-setting in social policy. I A. Ortony (Ed.), *Metaphor and thought* (s. 254–283). Cambridge University Press, Cambridge, MA.
- Sellerberg, A.-M. (1984). Konsumtionens två språk. I F. Marton & C.-G. Wenestam (Red.), *Att uppfatta sin omvärld* (s. 109–123). AWE/Geber, Stockholm.
- SOM-projektet (1993). *Skolarbetets organisering och mening*. (Ansökan nr 12006). Skolverket, Stockholm.
- SOU (1992:94). *Skola för bildning. Huvudbetänkande av läroplanskommittén*. Utbildningsdepartementet, Stockholm.
- Stipek, D. J. (1981). Children's perceptions of their own and their classmates' ability. *Journal of Educational Psychology*, 73(3), 404–410.
- Sundell, K. (1993). *Åldersindelad eller åldersblandad? Forskning om ålderssammansättningens betydelse i förskola och grundskola*. Studentlitteratur, Lund.
- Sundgren, G. (1996). *Kunskap och demokrati. Om elevers rätt till en egen kunskapsprocess*. Studentlitteratur, Lund.
- Svederberg, E. (1997). *Tänkande bakom val och användning av livsmedel*. (Lund Studies in Education, 1). Lund University Press, Lund.
- Svensson, A. & Stahl, P.-A. (1996). *Framgång och misslyckanden i gymnasieskolan. En uppföljningsundersökning av en årskull elever*. (Rapport 1996:17) Institutionen för pedagogik, Göteborgs universitet.
- Svensson, L. (1978). Några argument för en holistiskt empirisk forskningsansats. I F. Marton & L. Svensson, *Att studera omvärldsuppfattning. Två bidrag till metodologin* (s. 3–13). (Rapport 158). Pedagogiska institutionen, Göteborgs universitet.
- Svensson, L. (1984a). *Människobilden i INOM-gruppens forskning: Den lärande människan*. (Rapport 1984:03). Pedagogiska institutionen, Göteborgs universitet.
- Svensson, L. (1984b). Olika uppfattningar beroende på olika bakgrund. I F. Marton & C.-G. Wenestam (Red.), *Att uppfatta sin omvärld* (s. 250–266). AWE/Geber, Stockholm.

- Svensson, L. (1989). Fenomenografi och kontextuell analys. I R. Säljö (Red.), *Som vi uppfattar det. Elva bidrag om inläring och omvärldsuppfattning* (s. 33–52). Studentlitteratur, Lund.
- Säll, E. (1995). *Läraren som estradör, regissör, eller illuminatör. En studie av lärarstuderandes föreställningar*. (Forskningsrapport 95:3). Högskolan, Karlstad.
- Taylor, S. J. & Bogdan, R. (1984). *Introduction to qualitative research methods. The search for meanings* (2nd ed.). Wiley, New York.
- Trondman, M. (1994). *Bilden av en klassresa – Sexton arbetarklassbarn på väg till och i högskolan*. (Akademisk avhandling). Carlssons, Stockholm.
- Wang, M. C. (1983). Development and consequences of students' sense of personal control. I J. M. Levine & M. C. Wang (Eds.), *Teacher and student perceptions: Implications for learning* (s. 213–247). LEA, Hillsdale, NJ.
- Wang, M. C. & Stiles, B. (1976). An investigation of children's concept of self-responsibility for their school learning. *American Educational Research Journal*, 13(3), 159–179.
- Wenestam, C.-G. (1984). Hur vi skapar mening i det vi erfar – en introduktion. I F. Marton & C.-G. Wenestam (Red.), *Att uppfatta sin omvärld. Varför vi förstår verkligheten på olika sätt* (s. 17–51). AWE/Geber, Stockholm.
- Westergren, G. (1990). *Time: Experiences, perspectives and coping-strategies*. (Studia Psychologica Clinica Upsaliensia, 2). Almqvist & Wiksell International, Stockholm.
- Westlund, I. (1996). *Skolbarn av sin tid. En studie av skolbarns upplevelse av tid*. (Linköpings Studies in Education and Psychology, 49) Linköpings universitet.
- Wildavsky, A. (1973). If planning is everything, maybe it's nothing. *Policy Sciences* 4(2), 127–153.
- Wittrock, M. C. (1986). Students' thought processes. I M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., s. 297–314). Macmillan, New York.
- Ziehe, T. (1993). *Kulturanalyser. Ungdom, utbildning, modernitet* (3:e uppl.). Symposium, Stockholm.
- Åberg, R. (Red.). (1992). *Social bakgrund, utbildning, livschanser*. Carlssons, Stockholm.
- Östberg, V. (1994). Barns levnadsvillkor. I J. Fritzell & O. Lundberg (Red.), *Vardagens villkor. Levnadsförhållanden i Sverige under tre decennier* (s. 28–58). Brombergs, Stockholm.

INFORMATION

1. Det du säger nu berättar jag inte för någon! (Inte ens för din magister)
Det går inte att svara "fel"! För jag vill veta hur *du* tänker och tycker.
Om jag frågar om, nästan tjarar, är det för att jag ska vara riktigt säker
på att jag har förstått vad du menar, inte att du har sagt något konstigt.

INLEDNING

1. Kan du tala om vad du heter - i förnamn! - och vilken årskurs du går i?
2. Kan du säga vad du kommer att tänka på när du hör ordet - planering!?
3. Gemensam avlyssning av rösterna och kontroll av bandspelaren. Då kör vi!

EGET ARBETE

1. Vad betyder " eget arbete"? Kan du förklara....Vad är skillnaden....?
2. Vad är det som är bra med det då? (Att välja....att planera...)
3. Hur tänker du när du väljer/planerar? Vad är roligast...vad tar du först?

PLANERINGSBOKEN

1. Vad är det här?? (Tar upp en hittills dold och lägger på bordet)
2. Vad har man den till?? (När använder du den?)
3. Hur gör man då? (ev fråga tre EA här) (åk 5,6 jämför med tidigare böcker)
- (4. Varför ska man skriva ansvars- o arbetsbedömn?)
- (5. Vad betyder det att ta ansvar? Är det viktigt? Varför?)
6. Är det bra med en sån här bok? Varför? Kunde inte magistern lika gärna..?
Vet man inte själv ändå? Om du fick bestämma.....?
7. Om du skulle förklara för en nybörjare, vad skulle du säga då?
Äsch; besvärligt....onödigt....vill inte..... " ?

"Nu har vi pratat klart om boken" Läger undan boken/böckerna.

Bilaga 1b

Intervjufrågor

PLANERING

1. Vad betyder ordet planering? (Vad gör man när man planerar??)
2. På din fritid, brukar du planera någonting då?
3. Hemma då, i din familj, brukar ni planera något tillsammans?
4. Om du tänker på dom här tre...(skolan, fritiden, hemma visar med fingrar)
Är det nå'n skillnad? Finns det nå'n likhet då?
5. Är det viktigt att planera? Är det olika för olika människor tror du?

BARA NÅGRA FRÅGOR KVAR

1. Vad tror du skulle hända om ingen i hela världen planerade nå'nting?
2. Hur skulle det bli om alla människor planerade allting, jämt och ständigt?

SISTA FRÅGAN

1. Vad ska du bli när du blir stor???
2. Hur blir man det då, tro?
3. Ibland - är det något mer du vill säga? Ska vi stänga av?

Bilaga 2a

Enkätfrågor

1 Pojke O 2 Flicka O 3 ÅKERN O 4 - O 5 - O 6 - O

Hur bor du nu? 7 Radhus O 8 Lägenhet O 9 Eget hus O 10 Annat O _____

Hur länge har du bott där? 11 Hela livet O 12 Hela skoltiden O 13 Kortare O

Skulle du vilja flytta? 14 Ja O ? _____

Har du eget rum? 15 Ja O

Vilka bor hemma hos dig? (När du går i skolan)

17 Pappa O 20 Mammas nye O
18 Mamma O 21 Pappas nya O
19 Syskon O 22 Halvsyskon, styvsyskon O

23 Andra O.....

24 Två O 25 Sex el fler O Antal vuxna..... Antal barn/ungdomar

Vad gör dina föräldrar (de vuxna) när du är i skolan?

Mamma 26 arbetar heltid O 28 arbetar deltid O

Var arbetar hon? _____

Vad gör hon där? _____

30 Vad kallas hennes jobb? _____

32 Annat O

Pappa 27 Arbetar heltid O 29 Arbetar deltid O

Var arbetar han? _____

Vad gör han där? _____

31 Vad kallas hans jobb? _____

33 Annat O

Vad gör din pappa när han är ledig? (Idrottar, spelar och sjunger, med i nån förening etc)

35 Sport O 37 Kultur O 39 Annat O

Vad gör din mamma när hon är ledig?

34 Sport O 36 Kultur O 38 Annat O

Bilaga 2b

Enkätfrågor

Har du några släktingar som du brukar träffa ofta? 40 Nej högst en gång om året O

Vilka oftast?

Hur ofta? 41 Varje vecka O 42 Varje månad O 43 Några gånger/år O

Var bor din mormor/morfar? Var bor din farmor/farfar?

44 Inom tio mil O

45 Inom tio mil O

46 Annan landsdel O

47 Annan landsdel O

48 Utomlands O

49 Utomlands O

50 Berätta vad du ska göra i sommar!?

51 Berätta vad din familj gjorde förra sommaren!

52 Vad gjorde du/ni på jul-sport-påsklovet? (Vad brukar ni göra?)

Har du varit på semester utomlands? _____ Vilka länder har du varit i?

53 Norden O

54 Övriga Europa O

55 Utanför Europa O

Har ni: 56 Bil O 57 Mer än en bil O 58 Båt O 59 Husvagn O 60 Sommarstuga O

Har du bott på: 61 Hotell O 62 Vandrarhem O 63 Campingplats O 64 Hyrd stuga O

Får ni en tidning i brevlådan varje morgon?

65 BT O 66 DD O 67 FK O 68 DN O 69 SvD O 70 Ja: O.....

Brukar du gå på teater, med någon av dina föräldrar? 71 JA O 72 Nej O

Brukar ni gå på utställningar, museum tillsammans? 73 Ja O 74 Nej O

Brukar du gå på konsert med dina föräldrar? 75 JA O 76 Nej O

Brukar ni gå och titta på matcher/idrottstävlingar tillsammans? 77 JA O 78 Nej O

Bilaga 2c

Enkätfrågor

- Är du med i någon idrottsförening, tränar du nånting? (detta skolår) Nej O
- 80 Ja, lagsport O.....
- 81 Ja, individuell sport O.....
- 82 Tränar mer än två gånger i veckan O
- Spelar du något instrument? 83 Ja O
- 84 Två eller flera O 85 Medlem i orkester/band/kör O Nej O
- Är du med i någon annan FÖRENING (Klubb, teatergrupp, U-örnar, Pi-kyrka) Nej O
(Frimärken, schack, scouter, osv)
- 85 Politisk förening O.....
- 86 Religiös förening O.....
- 87 Miljöförening O.....
- 88 Annan förening O.....
- 90 VARFÖR GÅR DU Egentligen i skolan?
- 91 Vad säger dina föräldrar om du inte vill göra läxan/gå till skolan?
- Tycker dina föräldrar att det är viktigt att det går bra för dej i skolan?
- 92 Ja, mycket O 93 Ja, ganska O 94 Vet inte O 95 Nej, inte så O 96 Nej, inte alls O
- Tror du att du kommer att få ett bra jobb i framtiden?
- 97 Ja, absolut O 98 Ja, tror det O 99 Vet inte O 100 Tveksamt O 101 Nej, knappast O
- Är det någon i klassen som du brukar vara med på fritiden? Vad brukar ni göra då?

Bilaga 3

Planeringsbok, Åkern

MATTE

Lärarens förslag:

Min planering för veckan:

VECKA:.....

Läxdagar denna vecka:

Må

Ti

On

To

SVENSKA

Stryk klara uppgifter

Min planering för veckan:

Period v..... - v.....

1

2

3

4

5

6

7

8

9

10

Läxdagar denna vecka:

Må

Ti

On

To

ÖVRIGT:.....

.....

	MÅNDAG	TISDAG	ONSDAG	TORSDAG	FREDAG	
8	Sv.	Spr. Eng.	Ma.	Spr. Eng.	Ma.	8
10	Ma.	Öb.	Sv.	Öb.	Sv.	9
20						10
30						11
40						12
50						13
10	Sv. Bibl.	Bild.	Sl.	Pu.	Öb.	14
20	Idrott.	Ma.	Sv.	Ma.		15
30						16
40						17
50						18
11	L	U	N	C	H	19
20	Eng.	Sv.	Öb.	Sv.	Idrott.	20
30						21
40						22
50						23
12	E.a. Elevens val.	Eng. 6.		E.a. Elevens val.	Eng. 6.	24
20						25
30						26
40						27
50						28
13						29
20						30
30						31
40						32
50						33
14						34
20						35
30						36
40						37
50						38
15						39
20						40

Bilaga 4

Planeringsbok, Ängen

Eget arbetsansvar, vecka_____

Matematik:

☐ ☐ ☐

Bok_____ Kapitel_____

Jag arbetade med: uppg._____-uppg._____

Diagnos under veckan: D_____

Bokarbete:

☐ ☐ ☐

Min bok:_____

Jag läste:

s._____-s._____

Övrigt Ea:

☐ ☐ ☐

Ansvars- och arbets-bedömning:
